Z postępów psychologji dziecka.

Badania inteligencji.

(Dokończenie).

IV.

W następnym roku szkolnym 1904/5, również w Zurychu, przedsięwziął Winteler szereg badań, będących dalszym ciągiem i uzupełnieniem badań Meumanna. Dążąc do tego samego celu, Winteler wybrał inną drogę: gdy Meumann też same próby powtórzył z 800 dziećmi, Winteler ogranicza się do 8 chłopców, których stara się badać jaknajdokładniej. Jest więc, jak widzimy, przedstawicielem pewnego nowego zwrotu w psychologji dziecka, który doskonałość metody widzi nie w ilości lecz w jakości spostrzeżeń. Do badań swych wziął dzieci dobrze sobie znane, uczniów swej klasy, liczących około lat 10. Dzieci te dobrał celowo w następujący sposób: 3 uczniów najzdolniejszych z całej klasy, 4 najmniej zdolnych i 1 średnio zdolny; utworzyły się tym sposobem 3 grupy do porównania: grupa I i II dać mogą pojęcie o różnicy między dzieckiem inteligientnym a mało inteligientnym, grupa zaś III, a właściwie jeden chłopiec, zwany osobą kontro-

łującą, wskazuje, o ile zdolni z jednej strony, a niezdolni z drugiej odbiegają od przeciętnego typu dziecka. Badania dotyczyły wszystkich podstawowych czynności umysłu, jak: zdolność postrzegania (percepcja i apercepcja) pamięć bezpośrednia i trwała, zdolność reprodukcji (kojarzenie) w różnych jej przejawach, a wreszcie zdolność kombinacyjna. W każdym kierunku przeprowadzono nie jedno, lecz cały szereg doświadczeń, a mianowicie:

I. *Postrzeganie.* Tutaj naprzód powtórzono dwie próby, stosowane już przez Bineta do badania uwagi: liczenie punktów i wykreślanie liter. Na pasku sztywnego papieru rysunkowego (28 cm. długości, 3 cm. szerokości) znajdowały się punkty, oznaczone czarnym tuszem, tworzące linję prostą. Punkty te stały w szeregach nierównych: 10 szeregów po 15—50 punktów, 10 szeregów po 30—70 punktów, 5 szeregów po 45—55 punktów, 5 szeregów po 50—70 punktów, 5 szeregów po 70—90 punktów, 5 szeregów po 65—75 punktów. Badany miał je liczyć, przesuwając tylko po nich oczy (bez dotykania palcami), eksperymentator zaś notował za każdym razem ilość błędów popełnianych oraz czas potrzebny na liczenie. Okazało się, podobnie jak poprzednio w doświadczeniach Bineta, że grupa I, t. j. dzieci inteligientne, miały wyraźną przewagę: mniej popełniały błędów i liczyły prędzej od grupy II, t. j. od dzieci małointeligientnych. Na uwagę zasługuje, że różnica ta więcej się uwydatniła drugiego dnia doświadczeń, niż pierwszego. To, czego żądano od dzieci, było łatwe lecz mało interesujące; skutkiem tego przy pierwszej próbie nowość przyciągała uwagę, ale przy drugiej dzieci były już roztargnione i rezultat wypadł gorzej, ale ta różnica była większą u dzieci mało inteligientnych. Pierwszego dnia dzieci z I-ej grupy popełniały średnio błędów 3

(opuszczały tyle punktów), a z II-ej grupy również 3; tymczasem drugiego dnia dzieci z I-ej grupy popełniały przeciętnie $5^1/_3$ błędu, a z drugiej $14^1/_4$. Różnice indywidualne okazywały się w sposobie liczenia: jedni liczą punkt po punkcie, drudzy łączą po 2, 3, 4 razem—jednakże, rzecz godna uwagi, gdy dano do liczenia punkty, nie stanowiące jednej nieprzerwanej linji, lecz w pewnym ugrupowaniu (grupy nierówne), ilość błędów zwiększyła się widocznie skutkiem pewnej sprzeczności pomiędzy własnym sposobem liczenia a narzuconym z góry przez ugrupowanie punktów. Jestto ważna wskazówka dla nauczycieli, aby nie kwapić się zbytnio z ułatwianiem dzieciom pracy; jeśli owo ułatwianie nie odpowiada ich popędom indywidualnym, powoduje ono raczej pewien zamęt i wytwarza nowe trudności.

Druga grupa polegała na ogólnie już znanym doświadczeniu z wykreśleniem liter. Umówiono się z uczniami, że w danym tekście wykreślać będą litery: *n*, *s*, *t*; przy drugim zaś doświadczeniu 5 liter: *l*, *m*, *r*, *s*, *t*. Każde z doświadczeń trwało 15 minut; co minutę eksperymentator sam robił znak na swym tekście, aby oznaczyć ilość pracy wykonanej, nie przerywając jej dziecku. Próba ta była trudniejszą od poprzedniej, wymagała bowiem trzech warunków: 1) zachowanie w pamięci podanych liter; 2) odszukanie ich w tekście; 3) wykreślenie. Obok skupienia uwagi grał tu pewną rolę czynnik wprawy, a różnice indywidualne rysowały się wyraźnie zarówno przy pierwszej próbie, jak i przy następnych. Przejdźmy je kolejno. Ilość liter, wykreślonych podczas czterech prób (dwa razy brano: *n*, *s*, *t*, a dwa razy *l*, *m*, *r*, *s*, *t*) trwających po 15 minut, przedstawiała się, jak następuje:

I Grupa (inteligientni) A. L. 1292, S. R. 1219, E. V. 1487—średnio 1326.

II Grupa (mało inteligientni) W. E. 1079, R. H. 1388, J. H. 1367, H. M. 700, średnio 1133.

III Grupa (uczeń przeciętny E. C.) 1659, średnio 1659.

Okazuje się, że wprawdzie naogół uczniowie inteligientni wykreślili więcej liter od małointeligientnych, lecz E. C., uczeń średnich zdolności, doszedł do wyższej liczby, niż przeciętna dla pierwszej grupy. Co więcej, jeżeli pozostałych 7 uczniów ugrupować według ilości wykreślonych liter, to będziemy mieli szereg malejący: 1) E. V. 1487, 2) R. H. 1388, 3) J. K. 1367, 4) A. L. 1292, 5) S. R. 1219, 6) W. E. 1079, 7) H. M. 700. Jakkolwiek pierwsze miejsce zajmuje uczeń inteligientny, a dwa ostatnie—uczniowie słabych zdolności, to jednak dwuch uczniów grupy II-ej przewyższa dwuch z grupy I-ej. Rezultat wykazuje bardzo wybitne różnice indywidualne; np. H. M. wykonał tylko 47.1% czyli mniej niż połowę pracy, wykonanej przez E. V.; powolność tego chłopca jest wprost wyjątkowa, nad jedną literą zatrzymywał się nieraz 10 sekund. Gdy porównywamy rezultat, osiągnięty pierwszego i drugiego dnia, u wszystkich badanych okazuje się postęp wyraźny:

	Doświadczenie I.		Doświadczenie II.	
	1 dzień	2 dzień	1 dzień	2 dzień
Grupa I	277 l.	329 l.	312 l.	414 l.
Grupa II	255 l.	303 l.	245,5 l.	326,5 l.
Grupa III	321 l.	455 l.	378 l.	505 l.

Zwrócić należy uwagę, że gdy zmieniano litery (zamiast: *n*, *s*, *t*, wzięto *l*, *m*, *r*, *s*, *t*) rezultaty były gorsze, niż drugiego dnia z poprzednią kombinacją liter; wynikło to stąd, że w umyśle dzieci wytworzyło się już pewne skojarzenie, które trzeba było rozerwać i zastąpić nowym, stąd zwolnienie tempa pracy, które wymagało większego natężenia uwagi. I w tym razie

zarysowały się wybitne różnice indywidualne: niektóre dzieci w ciągu tych czterech dni postępowały stale z dnia na dzień, t. j. coraz większej nabierały wprawy, gdy u innych nietylko nie widać postępu, lecz jakby cofnięcie się. Takie dwa typy krańcowe przedstawiali wspomnieni już uczniowie: E. V. (najlepszy w tej próbie) i H. M. (najsłabszy w tej próbie). E. V. pierwszego dnia wykreślił 338, drugiego 351, trzeciego 356, a czwartego 442 litery (t. j. o 104, czyli o 30% więcej niż pierwszego dnia), H. M. zaś pierwszego dnia wykreślił 219, drugiego 231, trzeciego 126, czwartego 124 (t. j. o 95, czyli o 42% mniej niż przy pierwszej próbie); widocznie brak skupienia uwagi jest chroniczną wadą tego chłopca i przeciwdziała nawet wpływom wprawy. W ciągu okresu, trwającego minut 15, znajdujemy również u wszystkich dzieci różnice w szybkości roboty; sa one następstwem rytmicznego charakteru uwagi; z początku robota idzie wolniej, gdyż dziecko musi się do niej przystosować, później zaś, skoro osiągnie swą sprawność przeciętną, ilość liter wykreślonych w różnych minutach kolejno wzrasta i zmniejsza się, zależnie od wahań uwagi i wpływów zmęczenia. Dla przykładu weźmy liczby wspomnianego poprzednio E. V. z pierwszego dnia doświadczeń; w ciągu kolejnych 15 minut tworzą one szereg następujący: *17*, 23, *30*, *32* (po czterech minutach nastąpiło przystosowanie i uczeń daje już przeciętną) 20, 30, 17, 19, 20, 22, 21, 27, *16*, (zmęczenie w minucie 14-ej wywołuje liczbę mniejszą od wszystkich poprzednich) 27. Widzimy, że próba ta jest bardzo interesującą dla poznania znamion inteligiencji dziecka, lecz dla oceny inteligiencji nie jest miarodajną; uczniowie mniej zdolni czasami przewyższali zdolniejszych.

Miarodajnym w tym razie nie jest również doświadczenie z odtworzeniem treści obrazków. Używa-

no do tego celu wyraźnych rycin kolorowanych ze znanych niemieckich książek dla młodzieży. Próby czyniono w dwojaki sposób: raz po zobaczeniu obrazka dziecko odtwarzało swe spostrzeżenia, odpowiadając na pytania nauczyciela; drugi raz opowiadało samodzielnie to, co zauważyło na obrazku. Pomiędzy pierwszym doświadczeniem a drugim upłynęło przeszło dwa miesiące, obrazki za każdym razem użyte były różne, przytym pierwsze badanie prowadzono w całości ustnie (wypytywano dzieci), w drugim zaś dzieci dawały piśmienne sprawozdanie ze swych spostrzeżeń. Wyniki obliczono w następujący sposób: brano pod uwagę ilość wyobrażeń, nazwanych przez dziecko (nie ilość wyrazów, gdyż czasem dwa lub trzy wyrazy oznaczają jedno wyobrażenie), śród nich rozróżniano spostrzeżenia prawdziwe i fałszywe, t. j. zgodne i niezgodne z tym, co było na obrazku; stosunek spostrzeżeń prawdziwych do błędnych oznaczono jako procent ogolnej liczby, np. jeśli dziecko uczyniło 60 spostrzeżeń i wszystkie trafne, to wierność oznaczono liczbą 100%, jeśli zaś dziecko zrobiło 49 spostrzeżeń trafnych, a 9 błędnych (razem 58), to wierność jego obserwacji oznaczała liczba 84,5%.

Przy pierwszej próbie, polegającej na wypytywaniu dzieci według pewnego schematu, ilość postrzeżeń błędnych była dość znaczna, a, co najciekawsze, obserwacje grupy I-ej, t. j. dzieci inteligientnych były mniej wierne, niż grupy II-ej, t. j. dzieci niezdolnych; u pierwszych stosunek trafności wynosił 71,6%, u drugich 77,6%. Widocznie dzieci inteligientne niedokładność postrzeżenia lub pamięci uzupełniają wyobraźnią, gdy dzieci niezdolne rzadziej to czynią. Za to grupa I-a miała przewagę co do ogólnej liczby postrzeżeń, która u uczniów inteligientnych wynosiła średnio dla obu obrazków $149^1/_3$, gdy w grupie II-ej tylko $135^3/_4$—widocznie dzieci inteligientne dawały odpowiedzi bardziej wyczerpujące. Inne były wyniki

przy drugiej próbie, gdy dzieciom nie zadawano żadnych pytań, lecz kazano poprostu napisać, co spostrzegły. Ilość spostrzeżeń wówczas zmniejszyła się, a trudność wzrosła, pewna przewaga zaś okazała się po stronie grupy I-ej; uczniowie inteligientni zrobili średnio 97,6% obserwacji trafnych, gdy uczniowie niezdolni tylko 92,5%. Wynik ten jest bardzo pouczający. Mamy tutaj dowód, jak subjektywne są spostrzeżenia dzieci, jak często widzą one nie to, co jest, lecz co istnieje tylko w ich własnej wyobraźni, skłonność zaś ta wzrasta pod wpływem *wypytywania*: każde pytanie jest dla dziecka pewną sugiestją i czasem całkowicie poddaje mu odpowiedź, a czasem pobudza do jej szukania, przyczym dziecko pierwsze staje się ofiarą własnego złudzenia i *wierzy* w to, co mówi. Przeciwnie, gdy dziecko opowiada samodzielnie, mówi mniej, ale to tylko, co pamięta dokładnie, a przytym samo nieraz trafność swej relacji ocenia krytycznie. Dla pedagogów to ważne spostrzeżenie: pytanie, używane i nadużywane we wszystkich okolicznościach, jest bronią obosieczną i w pewnych razach mąci trafność pierwszego postrzeżenia.

Oprócz wyników ogólnych podaje też Winteler liczby szczegółowe, dotyczące oddzielnych kategorji pojęć. Jestto ważne, gdyż wskazuje nieraz kierunek interesu dziecka. Kategorji tych ze Sternem podaje siedm: 1) osoby, 2) rzeczy, 3) cechy (prócz barw), np. materjał, z którego pewne rzeczy są zrobione, wiek osób, przedstawionych na obrazku i t. p., 4) barwy, 5) czynności, 6) położenie (w górze, w kącie, przy oknie i t. d., 7) ilość (liczba osób, krzeseł i t. d.) Otóż co do ilości spostrzeżeń, porządek tych kategerji był następujący: 1) rzeczy, 2) barwy, 3) stosunki przestrzenne, 4) czynności, 5) cechy (prócz barw), 6) osoby, 7) stosunki ilościowe. Inny jednak jest porządek tych

kategorji, jeśli je ułożyć pod względem wierności spostrzeżeń, biorąc pod uwagę procent trafnych obserwacji; przedstawia się on, jak następuje:

1. Osoby 95,9%.
2. Czynności 91,4%.
3. Liczby 89,7%.
4. Położenie 81,8%.
5. Rzeczy 77,7%.
6. Cechy (prócz barw) 71,0%.
7. Barwy 53,7%.

Widać stąd, że najtrafniejsze były postrzeżenia dzieci co do osób i ich czynności, najwięcej błędów popełniły co do barw. Ciekawe to spostrzeżenie wydaje nam się trochę zależnym od tej okoliczności, że badani byli sami chłopcy, którzy, jak okazały inne badania (np. Zieglera i Engelspetera w Monachjum) co do wrażliwości na barwy i zdolności ich rozpoznawania stoją niżej od dziewczynek. Dla pewności wyniku należałoby opisane tu doświadczenie powtórzyć z dziewczętami.

Najwyraźniejsze różnice co do postrzegawczości wykazały doświadczanie z *tachistoskopem*. Jestto przyrząd do badania postrzeżeń wzrokowych. Pomiędzy dwoma drutami mosiężnemi (1 metr wysokości, odległość 10, szeroki na 6 centymetrów) znajduje się wielki karton długi na 10, szeroki na 6 centymetrów, za odpowiednią zasłoną, która z pomocą odpowiedniej maszynerji wznosi się i opada. Na tym kartonie ukazują się na czas krótki (w danym razie $^{18}/_{1000}$ sekundy) litery lub wyrazy, który badany powinien rozpoznać; jeśli nie uczyni tego odrazu, doświadczenie się powtarza, niekiedy 20 razy zrzędu. Po oswojeniu dzieci z przyrządem, a zwłaszcza z łoskotem, sprawionym przez podnoszenie i spuszczenie zasłony, kazano im rozpoznawać naprzód litery w grupach, nie stanowią-

cych wyrazu, później całe wyrazy. Okazało się, że dzieci inteligientne rozpoznawały odrazu 4 litery, dzieci niezdolne—2; F. C., t. j. uczeń przeciętny—3; gdy zaś litery tworzyły wyraz, to grupa I-a czytała przeciętnie 18 liter, jeśli wyraz był znany czytającemu, a 12, jeśli to był wyraz zupełnie nowy; grupa II-ga w pierwszym razie przeczytać mogła najwyżej 11 liter, w drugim t. j. gdy wyrazy były zupełnie obce, nie umiała przeczytać nic zgoła. Wogóle przy pierwszym czytaniu grupa uczniów inteligientnych przeczytała dobrze 45,9% wszystkich wyrazów, gdy grupa II-ga tylko 5,8%, uczeń przeciętny 27,5%; przy powtarzaniu prób z temi innemi wyrazami rezultat się polepszał u wszystkich uczniów, ale u zdolnych prędzej niż u niezdolnych. Ta olbrzymia różnica wskazuje, iż dzieci inteligientne: 1) więcej wyobrażeń obejmują odrazu, 2) łatwiej dopełniają postrzeżenia niedokładne; przy czytaniu bowiem wyrazów dłuższych, nigdy się nie widzi wszystkich liter, lecz odbudowuje się całość z pewnej liczby rozpoznanych; 3) prędzej poprawiają niedokładne czytanie przy powtarzaniu próby z temi samemi wyrazami. Stąd sposób czytania wielkie ma znaczenie dla oceny inteligiencji.

II. *Pamięć bezpośrednia.* Tutaj treścią badań było natychmiastowe powtarzanie liter lub wyrazów raz usłyszanych, oraz przepisywanie wyrazów i zdań. Pierwsza próba dała wyniki podobne, jak u Meumanna: dzieci inteligientne mają lepszą pamięć od niezdolnych, a różnica ta uwydatnia się najlepiej przy wyrazach abstrakcyjnych. I tak: grupa I-sza średnio mogła powtórzyć liter $6^1/_2$; grupa II-ga — $5^1/_2$; F. C., uczeń przeciętny—6; wyrazów konkretnych grupa I-a powtarzała $5^1/_2$, grupa II-ga 4; wyrazów *abstrakcyjnych* grupa I-a $4^1/_2$, grupa II-ga 3; F. C. 4.

Przy przepisywaniu polecono dzieciom objąć wzrokiem tyle liter lub wyrazów, ile będą mogły najwięcej, a następnie tekst zasłonić przeznaczonym do tego kartonem. I tutaj okazała się wyraźnie wyższość grupy I-ej nad II-gą; przy przepisywaniu szeregu spółgłosek (ogółem 150 spółgłosek po 11 — 12 w rzędzie) dzieci inteligientne średnio obejmowały odrazu 4,9 liter, gdy niezdolne 3,15; przy przepisywaniu zdań dzieci inteligientne obejmowały średnio 26,25 liter, dzieci niezdolne—14,69. Pamięć więc bezpośrednia, równie jak objętość uwagi u grupy I-ej są stanowczo prawie w dwójnasób lepsze. Obok różnicy ilościowej jest też i jakościowa. Już Binet wykazał, że dzieci inteligientne przy przepisywaniu, dzielą tekst na części logiczne t. j. takie, z których każda ma pewien sens, stanowi jakąś całość; przeciwnie dzieci nieinteligientne robią podział czysto mechaniczny, np. czasem przerywają w środku wyrazu. Coś podobnego okazało się w badaniach Wintelera: gdy u grupy I-ej podział nielogiczny zdarzał się średnio w tekście trudniejszym $6^1/_3$ raza, w łatwiejszym $3^1/_2$; u grupy II-ej w tekście trudniejszym $23^1/_4$ raza, w łatwiejszym--$11^1/_4$ raza. Różnica więc inteligiencji przejawia się głównie w zdolności do *syntezy ogólnej* — w obejmowaniu całości i uświadomieniu sobie logicznego związku jej części.

III. *Pamięć trwała* (zatrzymywanie). Za materjały do doświadczeń służyły: 1) *Litery* ułożone w kwadrat, po 16 spółgłosek (4 rzędy po 4 litery); 2) *Sylaby bez związku*, 5 rzędów po 8 sylab i 3 po 10 sylab. 3) *Strofy poezji*. Na wyuczenie się każdego z podanych tekstów poświęcano 30—45 minut, po upływie tego czasu notowano ilość liter (sylab, wyrazów i t. p.) wiernie powtórzonych, oraz ilość użytych na ten cel powtórzeń. Przy wszystkich doświadczeniach okazały się wyraźne różnice między dwiema grupami badanych, oraz cha-

rakterystyczne właściwości indywidualne, niezależnie nawet od stopnia inteligiencji. Weźmy najważniejsze. Uczniowie inteligientni wyuczyli się w ciągu 2 dni (po pół godziny za każdym razem) przeciętnie 168 liter, uczniowie niezdolni tylko 96, tę samą liczbę t. j. 96 spamiętał, F. C. uczeń średnich zdolności, który pod innemi względami zbliżał się do grupy I-ej. Podobnież przy nauce wierszy uczniowie inteligientni w ciągu dwuch posiedzeń, po 45 minut każde, przyswoili sobie średnio 104,66 jednostek logicznych (grupy wyrazów, mających pewien związek logiczny i stanowiących jedną całość, np. na brzegu zielonym), uczniowie niezdolni tylko 32,25; F. C. 58. Różnice indywidualne okazywały się nietylko w ilości przyswojonego materjału, lecz i w sposobie jego przyswajania. Zarówno liter jak i wierszy uczyli się chłopcy przez głośne czytanie, przy którym wszystkie grupy wyobrażeń (wzrokowe, słuchowe i ruchowe) były czynne; po dwukrotnym przeczytaniu całości powtarzali to, co już sobie przyswoili, i tak postępowali ciągle do końca doświadczenia. Otóż w czynności tej zarysowały się wyraźnie dwa typy pamięci. Typ I-szy wydatnie *słuchowy*, którego przedstawicielem był jeden z uczniów inteligientnych, S. R., w przyswojeniu szeregu liter trzyma się porządku, w którym następują, kierując się wyłącznie skojarzeniami słuchowemi, więc przy pierwszym powtórzeniu odtwarza wiernie 4 litery, stanowiące rząd pierwszy; przy drugim—cały rząd pierwszy i 2 litery z rzędu drugiego; przy trzecim—3 rzędy, t. j. 12 liter; przy czwartym—toż samo; przy piątym—całe 3 rzędy i 2 litery z czwartego, t. j. ostatniego; przy szóstym—wszystkie cztery rzędy czyli cały kwadrat. Typ II, wyraźnie *wzrokowy*, którego przedstawicielem był uczeń równie inteligientny, W. E., po-

stępuje inaczej: za pierwszym powtórzeniem odtwarza 2 litery z pierwszego rzędu i jednę z ostatniego, za drugim—2 z pierwszego, jednę z drugiego, jednę z trzeciego, jednę z czwartego, t. j. jednocześnie przyswaja sobie litery z całego kwadratu, często przy następnym powtórzeniu pomija to, co już pamiętał przy poprzednim, często zmienia porządek liter; tego rodzaju bezładne powtarzanie wynika stąd, że chłopiec ów przypomina sobie nie dźwięki i ich następstwo (wyobrażenia słuchowe) lecz *obraz wzrokowy całego kwadratu, podzielonego na 16 kratek, z literami w tych kratkach*; raz te, raz inne części kwadratu występują w jego wyobrażeniu żywiej, przyczym, przypominając sobie jakąś literę, zawsze uświadamia sobie miejsce, które zajmowała w kwadracie. Podobne różnice zauważono przy nauce wierszy. Uczeń A. L., który równie jak S. R. należał do typu *słuchowego*, uczył się dokładnie wiersz za wierszem (choć czytał całą strofę odrazu) t. j. po pierwszym przeczytanin powtórzył dobrze tylko wiersz 1-szy; po drugim — 1-szy i część 2-go; po trzecim — całe 2 wiersze i część 3-go; po czwartym—4 wiersze; po piątym—4 wiersze, a nadto część 5-go i 6-go; po szóstym umiał już 5-y wiersz do końca, po siódmym powtórzył już całość. Przeciwnie, uczniowie należący do typu *wzrokowego*, już po pierwszym przeczytaniu powtarzali kawałki z 3-ch wierszy, ale żadnego nie umieli dokładnie, przy drugim i następnych powtórzeniach wprowadzali swoje dodatki, przestawiali i przekręcali wyrazy, ale zawsze starali się odtworzyć całość. Pierwsi przedstawiali typ *syntetyczny*, odbudowując z oddzielnych wyrazów i wierszy całą strofę, przyczym głównie zwracali uwagę na następstwo jej części; drudzy stanowili raczej typ *analityczny*: w umyśle mieli pewną całość — wyobrażenie strofy, i z tej całości reprodukowali to, co im utkwiło w pa-

mięci; dopiero później wytworzyły się odpowiednie skojarzenia między uchwyconemi już wyrazami i zdaniami. Z różnicą pamięci szła tu w parze różnica uwagi: typ I odznaczał się uwagę, działającą stale w określonym kierunku; typ II miał uwagę, przeskakującą z przedmiotu na przedmiot; u tego ostatniego typu częstsze też były dodatki subjektywne i przekręcenia.

IV. *Reprodukcja* (kojarzenie). Winteler prowadził tu podobne doświadczenie jak Meumann, t. j. dawał dzieciom jakiś wyraz, na który powinne były odpowiedzieć innym, mającym z nim jakiś związek logiczny. Za materjał służyło: 15 rzeczowników, oznaczających przedmioty konkretne (minerały, rośliny i ich części, zwierzęta, części ciała, nazwy osób, wyroby rękodzielnicze) 15 przymiotników i 15 czasowników. Różnica pomiędzy grupą I-ą a II-gą wyraziła się głównie w tym, że uczniowie mało inteligientni odpowiadali wolniej (czas reakcji mierzono dokładnie przy pomocy specjalnych przyrządów) oraz okazywali skłonność do powtarzania tych samych wyrazów (perseweracje). Co do różnic indywidualnych, to spostrzeżono je w kategorjach gramatycznych, t. j. w częściach mowy, których używał dany uczeń, oraz w związku pomiędzy dwoma wyrazami. Gdy podany był *rzeczownik*, chłopcy bądź wygłaszali inny rzeczownik, bądź przymiotnik. Pierwsze odpowiedzi były bardzo urozmaicone i przedstawiały różne stosunki (np. część danej całości: drzewo—gałęź, koło—oś; pojęcia współrzędne: noga, ręka; współistnienie w przestrzeni: okręt — morze; istotną lub logiczną zależność: roślina—ziemia, krowa —mleko; wyrazy blizkoznaczne: krzesło—stołek; szuflada—kasetka; pojęcia podrzędne, np. zabawka—piłka; przeciwieństwo, np. dzień—noc; podobieństwo dźwięku, np. kret—kreda) gdy przeciwnie dzieci, posługujące

się przymiotnikami, wykazywały bardzo mały ich zasób; wyrazy: duży, mały, długi, ładny, grzeczny, zielony—powtarzały się po wiele razy. Na przymiotnik odpowiadały dzieci rzeczownikiem lub innym przymiotnikiem; w tym ostatnim razie przeważały przymiotniki, oznaczające pojęcia przeciwne, np. biały — czarny, zimny—gorący, młody—stary. Na czasownik odpowiadano też rzeczownikiem, albo też innym czasownikiem. Co do treści skojarzeń, to odróżnił Winteler dwa typy: 1) typ przeważnie *opisowy*; cechą jego są skojarzenia przyległe, tworzące razem jedno wyobrażenie: pasąca się krowa. W umysłach tego typu dużą rolę odgrywają wspomnienie indywidualne, np. *wino czerwone*; dlaczego czerwone? — podczas wakacji piłem wino czerwone w Kaselbergu; nowy—książka; dlaczego *książka?*—pan W., nasz nauczyciel, kupił nową książkę, z której nam czyta. 2) Typ przeważnie *porównywający* i *wnioskujący*, u którego przeważają skojarzenia podobne, t. j. mające pewien związek logiczny, lecz tworzące dwa odrębne wyobrażenia np. mysz—krowa; dlaczego?—mysz i krowa są zwierzętami; głośny—cichy, dlaczego?—to są pojęcia przeciwne; mniemać—przypuszczać; dlaczego? — to są synonimy. Typy te jednak nie stoją w stosunku bezpośrednim do inteligiencji, t. j. dzieci równie inteligientne mogą myśleć w taki lub inny sposób.

Druga część doświadczeń wprowadzała pewne ograniczenie; poprzednio mogły dzieci odpowiedzieć pierwszym lepszym wyrazem, który im się na myśl nasuwał; teraz zaś stawiano im pewne zadanie, określające, jaka odpowiedź jest pożądaną. Wymagało to większej pracy myślowej, gdyż dziecko przed wygłoszeniem wyrazu musiało się zastanowić, czy jest on stosowny w danym razie. Zadań takich postawiono pięć: 1) Dane pojęcie podporzadkować ogólniejszemu

(zadaj sobie pytanie: czym jest?); 2) znaleść pojęcie współrzędne (nazwij rzecz, należącą do tej samej kategorji); 3) od pojęcia ogólniejszego przejść do szczegółowszego (nazwij jaką porę roku, zwierzę pociągowe i t. p.); 4) znaleść pojęcie identyczne (powiedz wyraz, któryby oznaczał to samo); 5) znaleść pojęcie przeciwne. Każde z tych zadań wyjaśniono w sposób dostępny dla dzieci, a nadto przed rozpoczęciem właściwego doświadczenia na kilku przykładach sprawdzono, czy dziecko rozumie, o co chodzi. Odpowiedzi segregowano wegług ich wartości na *trafne* i *błędne*; nadto odróżniano zwykle większy i mniejszy stopień trafności i błędu, oraz takie wypadki, w których dziecko nie dawało żadnej odpowiedzi. Tym sposobem wytworzyło się pięć kategorji, np. co do zadania pierwszego:

A. *Odpowiedzi trafne.* 1. Dzieci podają rodzaj najbliższy np. krowa — zwierzę domowe, szewc — rzemieślnik.

2. Dzieci podają rodzaj dalszy, np. krowa — zwierzę, szewc—człowiek.

B. *Odpowiedzi błędne.* 3. Między wyrazami istnieje związek logiczny, lecz nie ten, o który chodziło; np. dziecko podaje synonimy (bławatek—chaber), wymienia część danego przedmiotu (wiosna — maj), miejsce, gdzie się znajduje (bławatek—pole).

4. Między wyrazami niema związku logicznego, choć istnieć może pewne skojarzenie, tu należą np. odpowiedzi przymiotnikowe: słońce—okrągłe, fijołek—niebieski.

5. Dziecko nie daje żadnej odpowiedzi.

Rozróżnienie dwuch pierwszych numerów jest łatwo zrozumiałe: dziecko, które, odnosząc przedmiot do pewnej kategorji, wybiera klasę ściślejszą, uświadamia sobie więcej cech danej rzeczy, niż to, które wymie-

nia nazwę ogólniejszą; aby odpowiedzieć: *kura — ptak*, wystarcza posiadać bardzo pobieżne pojęcie ptaka i na tej podstawie podciągnąć pod nie *kurę;* gdy tymczasem dla odpowiedzi: *kura—ptak grzebiący*, trzeba zdawać sobie sprawę z klasyfikacji ptaków i uświadamiać sobie cechy każdej klasy. Podobnież i pomiędzy numerem 3-cim a 4-ym jest różnica: odpowiedzi, zaliczone do 3-ej kategorji, jakkolwiek błędne, świadczą o pewnej pracy myślowej dziecka, gdy odpowiedzi z numeru 4-go okazują, że nie zastanawiało się ono zupełnie nad tym, czego od niego żądano.

Na podstawie powyższej klasyfikacji określono różnicę pomiędzy dwiema grupami uczniów badanych, a różnica ta stanowczo przemawia na korzyść grupy I-ej. Większość odpowiedzi uczniów inteligientnych, bo średnio 80%, należała przy opisanym zadaniu do trafnych 1-go stopnia; odpowiedzi trafnych drugiego stopnia było średnio $11^1/_9$%, czyli wogóle odpowiedzi trafnych było $91^1/_9$%, błędnych tylko $8^8/_9$%. W grupie II-giej tymczasem odpowiedzi trafnych 1-go stopnia było tylko $25^5/_6$%, natomiast trafnych lecz ogólnikowych 40%, razem więc trafnych $65^5/_6$%, gdy błędnych $34^1/_6$%, t. j. więcej niż trzecia część wszystkich. Podobny stosunek zachodził i przy innych zadaniach, a uczeń F. C., którego odpowiedzi miały służyć za miarę przeciętną, stanowił zawsze środek. Co do szybkości reakcji, to i w tym razie jest ona właściwością indywidualną, która nie pozostaje w bezpośrednim związku z inteligiencją. Przy zadaniach trudniejszych mniej nawet ma ona znaczenia, niż przy zupełnie łatwych, gdyż odpowiedź trafna wymagała dłuższego namysłu, przez co dzieci inteligientne odpowiadały czasem wolniej od tych, które zadawalały się pierwszym lepszym wyrazem. Jeden chłopiec grupy II-ej, mianowicie W. E., starający się odpowiedzieć możliwie

najprędzej, bardzo często popełniał błędy, które czasem sam prostował. O ile jednak odpowiedzi były równie dobre, grupa I-sza dawała je prędzej, okazując i tu swą przewagę.

IV. *Kombinowanie.* Zastosowano tu znaną metodę Ebbinghausa. polegającą na zapełnianiu luk w danym tekście (dopisywaniu sylab, wyrazów opuszczonych i t. p.), lecz z pewnemi zmianami, które wprowadzili Elsenhas, Mayer, a wreszcie sam Wintheler. Zmiana polegała naprzód na tym, że w każdym zdaniu wybranej powiastki opuszczano czasownik, przyczym miejsce opuszczonego wyrazu nie było oznaczone tak, że dziecko nie miało żadnej wskazówki, co należy dopełnić (u Ebbinghausa we właściwych miejscach oznaczano kreskami ilość sylab brakujących); przy drugiej zaś próbie, nie poprzestając na jednym uzupełnieniu, pozwolono ich zrobić tyle, ile dziecko chciało, byle tylko wytworzyła się całość logiczna. Obie próby dały bardzo ciekawe wyniki dla porównania dwuch grup badanych dzieci. Przy pierwszej próbie, gdy należało zapełnić 44 luki (bierzemy sumę ogólną za wszystkie trzy dni, przez które powtarzano doświadczenie) każdy z uczniów inteligientnych zapełnił ich średnio 43 czyli opuścił jedno tylko miejsce; każdy zaś z uczniów niezdolnych dopisał wyraz opuszczony średnio w $35^3/_4$ wypadkach, czyli popełnił błąd opuszczenia $8^1/_4$ raza. Przy drugiej próbie, gdy ich było 55, a ilość dopełnień dowolna, uczniowie inteligientni robili ich średnio $100^1/_3$, niezdołni $63^3/_4$; pierwsi w tym wypadku nie opuścili ani jednego miejsca, które trzeba było uzupełnić (zwykle dopisywali więcej niż jeden wyraz) u drugich zdarzały się opuszczenia, lecz stanowiły przeciętnie tylke $2^1/_2$, t. j. prawie cztery razy mniej, niż przy próbie poprzedniej. Druga próba była tru-

dniejszą, a przecież wynik jej był lepszym—dlaczego? Odpowiemy wraz z Wintelerem: właśnie dlatego, iż była trudniejszą, w wyższym stopniu pobudziła wolę dziecka, pragnącego zadośćuczynić zadaniu. Wskazuje to, iż dla wypróbowania inteligiencji źle jest brać zadania zbyt łatwe, lecz zawsze trzeba wybrać coś takiego, coby dało możność dziecku rozwinąć całą energję i wykazać w pełni, do czego jest zdolne. Co do jakości, to uzupełnienia, wprowadzone przez dzieci, podzielić należy na *logiczne*, t. j. zgodne z treścią pewnego tekstu i na *pozbawione sensu* w stosunku do całości. I pod tym względem przewaga grupy I-ej jest bardzo wydatną; dobrych uzupełnień dawała przy zadaniu pierwszym grupa uczniów inteligientnych średnio $37^1/_3$, a niezdolnych $23^3/_4$; przy drugim zaś zadaniu inteligientni dawali średnio dobrych uzupełnień $81^2/_3$, niezdolni tylko $40^3/_4$, t. j. mniej niż połowę tego, co koledzy. Metoda więc Ebbinghausa, pomimo zarzucanej jej często jednostronności, okazała się bardzo dobrą do badań inteligiencji.

I oto jesteśmy u kresu poszukiwań Wintelera, który dał dokładne z nich sprawozdanie w *Experimentelle Pädagogik,* przytaczając tam wszystkie wyniki w 52 tablicach, ale ogólnego poglądu na sprawę, ostatniego słowa nie wypowiedział. Czujemy jednak, że nasi czytelnicy takiego poglądu wyglądają niespokojnie i zadają sobie pytanie: jakież znaczenie mają streszczone tu poszukiwania? jaka metoda jest najlepszą do oceny inteligiencji? Na pytanie to po części znajdzie się odpowiedź w uwagach, które nam się nasunęły w ciągu tego artykułu; tutaj na zakończenie podnieść musimy dwie okoliczności, które i dla psychologji i dla pedagogiki mają znaczenie pierwszorzędne. Widzieliśmy mianowicie, że przy rozmaitych czynnościach umysłowych przewaga grupy I-ej nad

II-gą nie zawsze była widoczną; zadania łatwe, jak liczenie punktów, wykreślenie liter, dalej: próby pamięci bezpośredniej, wreszcie szybkość reakcji nie są zależne od stopnia inteligiencji i nieraz dzieci niezdolne przewyższały w nich zdolniejsze; przeciwnie, bardzo jaskrawo występowała różnica inteligiencji przy szybkim czytaniu w tachistoskopie, przy dobieraniu wyrazów według pewnych kategorji logicznych, a przedewszystkim przy kombinowaniu. To prowadzi do zagadnienia samej istoty inteligiencji. Początkiem życia umysłowego są wrażenia zmysłowe, stąd zdolność ich odbierania i przechowywania stanowi pierwszy warunek rozwoju; ale warunek ten posiada z samej natury swej każdy człowiek, więc tu różnica inteligiencji nie może być zbyt silna, gdyż jest to stopień najpierwszy, najniższy. Właściwą miarą inteligiencji nie jest ani szybkość postrzegania, ani zdolność pamiętania, lecz to, co umysł z danych sobie pierwiastków, t. j. z otrzymanych wrażeń własną pracą wytworzy, więc połączenie czyli skombinowanie tych pierwiastków w pewną całość, lub rozkład gotowej już całości na jej części składowe, uświadomienie sobie wzajemnego ich stosunku, słowem czynność analityczna i syntetyczna, jako reakcja umysłu na dochodzące zzewnątrz wrażenia. I tu znajdziemy całą rozmaitość w sposobie reagowania. Dziecko o słabej inteligiencji wobec większości swych wrażeń, a następnie wyobrażeń, zachowuje się biernie: spostrzega ono to, co działa na jego zmysły, pamięta to, co widziało lub słyszało, ale cały ten materjał pozostaje w jego umyśle w formie pierwotnej, bez dalszych zastosowań w formie sądów, wniosków, uogólnień i t. p.; przeciwnie dziecko inteligientne zachowuje się wobec tego materjału czynnie: każdy nowy nabytek porównywa, zestawia z dawniejszemi i wprowadza świadomie lub

nieświadomie do rozmaitych swoich przysłów. Dla oceny więc inteligiencji miarodajne mogą być tylko próby, przy których umysł dziecka jest czynny, nie zaś te, przy których wyłącznie chodzi o bierne przyjęcie pewnego materjału; jeżeli, jak widzieliśmy, pamięć dzieci zdolnych bywa przeciętnie lepsza, wynika to stąd, że pamiętanie wiąże się ściśle ze zrozumieniem rzeczy, np. jak to miało miejsce przy doświadczeniu Meumanna z wyrazami abstrakcyjnemi. Drugą ważną zdobyczą opisanych przez nas badań jest ujawnienie różnic indywidualnych pomiędzy dziećmi tej samej inteligiencji; przy wszystkich prawie badaniach spotykaliśmy po dwa odrębne typy umysłowości, mogące dojść do tych samych rezultatów, aczkolwiek odmienną drogą. Fakt ten silniej jeszcze utwierdza nas w przekonaniu, że t. zw. dziecko przeciętne jest abstrakcją, a psychologja, obok ustalenia pewnych praw ogólnych, rządzących umysłowością człowieka, dążyć musi przedewszystkim do określenia owych licznych typów ludzkich, z których każdy ma równe prawo do właściwego sobie rozwoju. Wychowawca, o ile na ten rozwój wpływa świadomie, musi w indywidualność dziecka wniknąć i pobudzić do życia wszystkie tkwiące w niej siły, żadnej nie zmarnować, żadnej nie skrzywić, nie wypaczyć, lecz wszystkie uszlachetnić i do wyższej podnieść doskonałości. Ten ideał nowej pedagogiki dzięki studjom nad inteligiencją dzieci stanie się coraz bliższym urzeczywistnienie.

Aniela Szycówna.

O szkolnictwie żydowskim w Polsce.

I.

Najpoważniejszy dziejopis szkolnictwa polskiego, Antoni Karbowiak, z ubolewaniem zaznacza w kapitalnym dziele swoim: „Dzieje wychowania i szkół w Polsce", zupełny brak materjału do odtworzenia losów oświaty publicznej żydów polskich. Brak ten powoduje, że nietylko poprzednicy prof. Karbowiaka, piszący o szkolnictwie polskim, ale i on sam nader ogólnikowo zbywają ważną tę ze stanowiska historycznego i obywatelskiego sprawę.

Od wydania I-ej części pomienionego dzieła prof. Karbowiaka upłynęło lat 9, a do ostatnich jeszcze czasów zaznaczona przez niego dotkliwa luka zupełnienia nie znajdowała. Dopiero rok ostatni nową rozpoczynać się zdaje pod tym względem erę. Niemal równocześnie na jałowym dotychczas gruncie piśmiennictwa z zakresu oświaty publicznej żydów polskich wyrosło kilka względnie obfitych w ziarno kłosów, świadczących w każdym razie o wzmożonym w tym kierunku ruchu.

Pierwszy szczęśliwy wyłom w zamurowanym dotąd na głucho murze zrobił zarząd Gminy Żydowskiej w Warszawie. Podjąwszy bowiem poważne wydawnictwo, którego zadaniem ma być przedstawienie obrazu dziejów gminy tej w ubiegłym stuleciu,

rozpoczął je od tomu, zawierającego zarys usiłowań ku podniesieniu oświaty żydów polskich, więc specjalnie dzieje szkół dla młodzieży żydowskiej przeznaczonych.

Obszerny wstęp do rzeczonej pracy stanowi właściwy szkic historyczny kwestji, zaś rozdziały dalsze poświęcone są opisowi szkół żydowskich w XIX-ym stuleciu: szkół elementarnych, religijnych, szkoły rabinów, warsztatów do nauki rzemiosł oraz szkoły rolniczej w Częstochowie. Rozdział ostatni wypełniają ogłoszone drukiem ciekawe dokumenty, związane ściśle z rozpatrywaną sprawą.

Pokaźny ten tom, a właściwie ów historyczny do niego wstęp, znalazł nadto szczęśliwe, ściśle rzeczowe uzupełnienie w dwu świeżo wydanych w tym kierunku w Galicji pracach znanego badacza dziejów żydów polskich, d-ra Majera Barabana. Pierwsza z prac tych ma za temat: „Szkoły Józefińskie dla żydów w Galicji,“ druga zaś: „Hisorję projektu szkoły rabinów na ziemiach polskich.“

Wszystkie te trzy prace, dalekie oczywiście od dania pełnego obrazu dziejów i stanu obecnego oświaty publicznej żydów polskich, rzucają bądź co bądź na sprawę tę snop promieni, rozświetlających dotychczasową jej ciemnię.

Mówiąc o nich, z góry zaznaczyć jednak wypada, że rys historyczny, objęty wstępem, napisany jest pobieżnie i oparty wyłącznie niemal na gotowych już opracowaniach jedynego u nas przez czas długi dziejopisa żydów polskich, Czackiego. Co gorsze, fakty przez tego ostatniego podawane powtarza autor wstępu zupełnie bezkrytycznie, jak np. powoływanie się Czackiego na akty i dokumenty wedle wszelkiego prawdopodobieństwa fikcyjne, których on sam nie oglądał. Dziwnym też się wydać musi, że nie znalazły we

wstępie rzeczonym uwzględnienia jedyne źródłowe, wydane po hebrajsku pracy z dziedziny szkolnictwa żydowskiego w Polsce, pióra sumiennego badacza tej kwestji, Wettsteina. Podobne traktowanie przedmiotu redukuje ciekawy ten zkądinąd wstęp raczej do charakteru zwykłego zagajenia, aniżeli pracy o poważniejszym znaczeniu naukowym. Szczęśliwie jednak rozporządzając dość obfitym źródłowym materjałem dziejowym, który udało mi się zebrać do innych prac w tym kierunku [1]), spróbuję w miarę możności braki te uzupełnić. Powtarzam, dotyczą one jedynie wstępu, który w istocie szwankuje mocno na punkcie pogłębienia i historycznej ścisłości, natomiast rozdziały dalsze, obejmujące dzieje szkół żydowskich w Polsce w wieku XIX-ym, opracowane zostały w omawianym dziele sumiennie i wyczerpująco, dzięki czemu dostarczają one prawdziwie cennego, bezwzględnie wiarogodnego materjału rzeczowego w danej sprawie.

Odrębność kulturalna żydów osiadłych od tylu wieków w kraju naszym warunkuje się w pierwszym rzędzie odsunięciem ich od szkół publicznych oraz biernością rządów Rzpltej w stosunku do wewnętrznego ustroju organizacji kulturalnych żydowskich, których autonomja żadnych nie zaznawała ograniczeń. Ten stan rzeczy był z jednej strony dziełem dążącego świadomie i celowo do separatyzmu kleru katolickiego, najczęściej obcego pochodzeniem, a stąd bardziej dbałego o interesy Rzymu niż Polski; z drugiej zaś— wynikał z fanatyzmu religijnego samych polskich ży-

---

[1]) „Język Żydów w Polsce, na Litwie i Rusi" Szkic dziejowy, skreśliła R. Centnerszwerowa. Warszawa 1906. Nakł. Księg Powszechnej. „Przyczynki do dziejów oświaty i kultury Żydów Polskich" podała R. Centnerszwerowa. Izraelita. Rok 1905 i 1906.

dów. Jakkolwiek długotrwały, nie był jednak przejaw ten odwiecznym. Jest w dziejach kraju epoka, w której sprawa uobywatelenia żydów polskich kroczyć zaczęła jedynie właściwą i celową drogą. Niezbite mianowicie mamy dowody, że w epoce prawdziwej tolerancji i swobody myśli, w złotym Polski okresie, dziatwa żydowska uczęszczała do szkół publicznych pospołu z chrześcijańską. Pożądane to dla zlania się obu żywiołów zjawisko musiało snadź poważne przybrać rozmiary, wywołało bowiem mocne utyskiwanie kleru i wreszcie decydujące na sejmie piotrkowskim w roku 1542 wystąpienie przeciwko temu faktowi prymasa Piotra Gamrata.

W owym też czasie kultury samych żydów nie cechował jeszcze—jak później—zaciekły fanatyzm, lecz przeciwnie, wyraźne dążności odśrodkowe. Gdy jednak powyższe zarządzenie wszechpotężnego podówczas kleru „przecięło żydom wszelkie sposoby oświecania się i poloru“,—jak się o tym wyraża poseł miński, Butrymowicz, musieli oni cofnąć się z drogi naturalnej asymilacji, a dążności ich w kierunki zdobycia oświaty krajowej musiały z natury rzeczy przybrać tyle zgubny w przyszłości dla nich samych i dla kraju kierunek dośrodkowy.

W istocie też, w dalszym przebiegu dziejów oświaty żydów polskich, nie znajdujemy już w nich śladu istnienia szkół ogólnie kształcących. Zaledwie tu i owdzie luźne spotykamy wzmianki, jak np. w liście Erazma Ciołka do Aleksandra Jagiellończyka, o żydach polskich, kształcących się na uniwersytetach włoskich, lub też w aktach Metryki koronnej o specjalnych przywilejach, nadawanych przez królów polskich żydom-lekarzom oraz uczonym znawcom języka łacińskiego.

Poza poszczególnemi faktami, dotyczącemi nie-

licznych wybitniejszych jednostek, ogół żydów polskich, począwszy od XVI-go w., czerpał oświatę z jedynego dostępnego mu, ciasnego i mętnego źródła: ze szkół o charakterze czysto religijnym—z *chederów*, czyli szkół elementarnych oraz *jeszybotów*—rodzaju wyższych akademji duchownych.

Nader cennych danych o charakterze tych szkół religijnych dostarczają nam księgi pamiątkowe gmin żydowskich, t. zw. *pinaksy*, z których większość, niestety, zaginęła podczas trapiących kraj wojen i pożarów.

Tu i owdzie w pinaksach tych znajdujemy wskazówki, świadczące, że poczucie potrzeby łączności z krajem i ludnością rdzenną tkwiło w żydach polskich wówczas nawet jeszcze, kiedy wskutek odsunięcia ich przez kler od szkół krajowych, zamknęli oni swoje dążności oświatowe w ramach szkolnictwa religijnego.

Tak w pinaksie z XVI-ym w., odnalezionym przez wspomnianego już, niestrudzonego szperacza, Wettsteina, natrafiamy na ciekawe szczegóły, dotyczące istniejącego w owej epoce w Krakowie „świętego bractwa uczenia się Tory.“ Bractwo to stanowiło rodzaj dzisiejszej komisji szkolnej czy rady pedagogicznej, która w szeregu powierzonych sobie misji miała dawać również baczenie na „*znajomienie dzieci z literami, któremi drukują się książki w języku krajowym*“, aby mogły one książki te czytać. Dzieci mają być też uczone „*pisania językiem krajowym w którym rozmawiamy.*“

Widzimy zatym, że początkowo nawet szkolnictwa o charakterze czysto religijnym nie cechowała taka ciemnota i wyłączność, jakie później górującemi się stały. Bądź co bądź jednak jedynym przedmiotem poznania były w szkołach żydowskich, zwłaszcza wyższych,

Talmud i wiedza rabiniczna. Nauki świeckie nie wchodziły zupełnie w skład ich programu, jakkolwiek tu i owdzie zdarzało się, że w księgach uczniów akademji, t. zw. bachurów, znajdowano kontrabandę w postaci rękopisów treści filozoficznej.

W ciągu całego wieku XVII-go i XVIII-go cechuję oświatę żydów polskich głębokie, beznadziejne ugrzęźnienie w fanatyzmie i strupieszałości dogmatycznej, w odmętach kabalistyki i mistycyzmu, zupełne odcięcie od kultury i spraw kraju.

Prądy liberalne, wiejące z Zachodu, wpłynęły, jak wiemy, na przełomie XVIII-go i XIX-go stulecia na obudzenie się w Polsce myśli krytycznej, skierowanej w pierwszym rzędzie ku zasadniczej reformie stojącej nad przepaścią ojczyzny. W owej to płodnej, twórczej epoce wystąpił cały szereg wybitnych polskich mężów stanu z wyraźnym domaganiem się reformy oświaty żydów.

Na widowni publicystycznej i politycznej stanęli wówczas najlepsi narodu, umiejący ocenić doniosłość zdobycia dla kraju licznych zastępów obcego dotąd interesom kraju żydowstwa, a stąd dążący do jaknajszerszego otworzenia im źródeł oświaty w duchu obywatelskim.

Skutkiem fatalnych dalszych losów kraju nie znalazł zastosowania ani jeden z tych projektów, samo już jednak ich sformułowanie i wystąpienie z niemi przed forum opinji publicznej stanowi akt doniosły i jako taki zasługuje na szerokie uwzględnienie.

We wszystkich tych projektach „reformy Żydów,“ czy to autorstwa Butrymowicza, czy doradców najbliższych Stanisława Augusta, czy też Kołłątaja, Czackiego, Staszica i wielu bezimiennych, znajdujemy wyraźne dążenie do jaknajszerszego uprzystępnienia żydom szkół krajowych publicznych, a zarazem do

zniesienia „szkół i szkółek żydowskich osobnych, pokątnych, wychowań domowych, wyłącznych.“ Wszystkie dzieci żydowskie brać mają, w myśl tych reform, edukację w języku krajowym, z ksiąg przepisanych przez władze edukacyjne, „jedynie tylko nauka religji ma być w ich języku.“ Projekty obejmowały też system kształcenia nauczycieli i nauczycielek-żydów w szkołach nauczycielskich krajowych, dopuszczanie żydów do projektowanych szkół rzemieślniczych i rolniczych, szkół cyrulików i akuszerek i t. p.

Momenty ocknienia się narodu do nowego życia w dobie Księstwa Warszawskiego, a potym raz jeszcze, Królestwa Kongresowego cechują znów—jak wszystkie chwile odradzania się ducha narodowego — obywatelskie dążności reformatorskie w stosunku do żydów.

Projekty z początku XIX-go w. idą dalej jeszcze w kierunku przymusowego oświecania dziatwy żydowskiej w duchu krajowym. Autorzy [1]) ich z najsłuszniejszego wychodzą założenia, że środkiem rozbudzenia w żydach uczuć obywatelskich będzie jedynie: „*spólna ich dzieci z naszemi edukacja, nie przypuszczając żadnej różnicy między różnowiercami, kiedy są jednego kraju dziećmi.*“

Dążą też oni do nadania swobód obywatelskich tym żydom, którzy „językiem, pismem, obyczajami, ubiorem, godziwym i prawym zarobkiem“ godnemi się tytułu obywatela okażą.

Jeden z posłów na sejm w r. 1818 projektuje, aby dzieci żydowskie płci męskiej od lat 6-ciu po-

---

[1]) Ks. Adam Prażmowski, nadto „jeden ze światłych i znakomitych urzędników", autor artykułu „Obrona żydów" w Pamiętniku Warszawskim, Jan Zamojski, Józef baron Wyszyński i t. p.

cząwszy, zmuszone były do uczęszczania do szkół publicznych chrześcijańskich, przyczym przy każdej takiej szkole w mieście i na wsi winien być nauczyciel publiczny żyd, któryby młodzież żydowską „języka hebrajskiego i ich religji nauczał.“

Jakkolwiek—jak już mówiliśmy, wszystkie plany te i projekty w czyn wprowadzonemi być nie mogły z powodu zaszłych w kraju zmian politycznych, cała jednak bogata literatura odnośna duży wywarła wpływ na późniejszy ustrój szkół dla żydów, o ile on oczywiście zależnym był od woli rządu krajowego.

Nieszczęściem jednak nietylko projekty, ale i urzędowe nawet postanowienia, dotyczące reformy oświaty żydów, martwą pozostały na razie literą. Wina tego ciąży głównie na oporze i nieufności samych żydów wobec wszelkich prób inowacji w kierunku wprowadzenia racjonalnego dla nich szkolnictwa.

Takim niewykonanym nakazem urzędowym było postanowienie króla pruskiego, Fryderyka Wilhelma III-go, ogłoszone w 1797 r. pod tytułem: „Gieneralne urządzenie żydów w prowincjach Prus południowych i nowo-wschodnich“, omawiające szczegółowo również i racjonalnie sprawę wychowania i nauki młodzieży żydowskiej w szkołach ogólno-kształcących.

Wytworzona przez warunki dziejowe, a w pierwszym rzędzie przez obojętność rządów Rzpltej na sprawy żydowskie, ortodoksja żydów polskich znajdowała w sobie zawsze dość siły do skutecznego odpierania wszelkich w dziedzinie szkolnictwa prób reformatorskich.

Gdy po pierwszym rozbiorze Polski żydzi części Rzpltej, zwanej Galicją, przeszli pod panowanie inne, niegodzące się na absolutną autonomję ich rządów wewnętrznych, trafiło usiłowanie zreformowania organizacji oświaty na opór nie do przełamania.

Paragrafy 11 i 14 t. zw. patentu Józefińskiego,

intymowanego dla Galicji w 1789 r. i regulującego stanowisko w niej żydów, wprowadzają organizację szkół dla dzieci żydowskich podług wzorów szkół normalnych. Szkoły t. zw. Józefińskie różniły się od szkół chrześcijańskich jedynie brakiem nauki religji. Dzieliły się one na szkoły trywialne i normalne. Pierwsze były jedno drugie—trzyklasowemi. Nadto szkoła lwowska posiadała kurs przygotowujący nauczycieli (seminarjum).

W dobie najwyższego rozwoju szkół Józefińskich było ich w Galicji 107. Zażywały one jednak nader słabego kredytu moralnego śród ludności żydowskiej w Galicji. Frekwencja uczniów i uczennic była minimalna, co wynikało z braku zrozumienia potrzeby „normalnego“ wykształcenia, z braku zaufania do szkół i nauczycieli, a przedewszystkim z niechęci oderwania młodzieży od nauki talmudu.

Pomimo też prawnego ściągania grzywien (w teorji wzrastały one na tysiące) za nieregularne posyłanie dzieci do szkół, pomimo nawet stworzonej celowo przez prawo instytucji egzaminu ze znajomości teoretycznej języka krajowego dla kandydatów do stanu małżeńskiego — szkoły świeciły przeważnie pustkami.

To też, gdy dekretem z r. 1806 zwinął cesarz Franciszek wszystkie szkoły żydowskie w Galicji, odetchnął obskurantyzm żydowski. Zacofańcy postawili na swoim, odcięli bowiem żydowską ludność Galicji na bardzo długo od kultury świata cywilizowanego.

W Królestwie dopiero w r. 1820 otwarte zostały z polecenia Komisji rząd. wyzn. rel. i ośw. publiczne pierwsze trzy szkoły elementarne dla dzieci żydowskich w Warszawie. Nieco wcześniej już, bo od roku 1819, istniały szkoły prywatne dla zamożniejszych dziewcząt żydowskich.

Ciekawe i charakterystyczne, ze względu chociażby na dzisiejszy stan rzeczy, są szczegóły, które znajdujemy w raporcie dotyczącym ustroju tych szkół, złożonym ministrowi wyznań i ośw. publicznej przez funkcjonujący podówczas t. zw. Komitet starozakonnych. Mówiąc o potrzebie nauczania języka polskiego w szkołach elemensarnych dla dzieci żydowskich, wyraża rzeczony Komitet pragnienie, „aby język ten zastąpił miejsce dzisiejszej niezrozumiałej mowy żydów.“

Na prowincji otwarta została również w 1820 r. pierwsza elementarna szkoła dla dzieci żydowskich przy Siedleckiej szkole podwydziałowej. Za tą poszły inne.

W szkołach tego typu wykładano: naukę religji i moralności, języki: hebrajski, polski, rosyjski i niemiecki, arytmetykę, gieometrję, kaligrafję, rysunki techniczne i śpiew. W r. 1826 opracował Komitet starozak. zupełnie racjonalny plan szkół elementarnych dla dzieci wyznania mojżeszowego płci obojej. Plan ten w jaknajszerszym zakresie uwzględniał oświatę w duchu krajowym. Niewiadomo jednak dla czego nie uzyskał on zatwierdzenia Rady administracyjnej. Dopiero od r. 1842 dzięki energji pierwszych młodych wychowańców szkoły rabinów podniósł się znakomicie poziom szkół elementarnych żydowskich. W r. 1865 przeszły szkoły te pod zarząd inspektora szkół m. Warszawy, oraz Kuratora okręgu naukowego.

Od tego czasu straciła Gmina Żydowska w Warszawie wszelki wpływ na program i bieg nauki. Jedynym jej przywilejem pozostało wypłacanie funduszu na utrzymanie tych szkół. Z funduszów miejskich m. Warszawy utrzymuje Magistrat paręset szkół początkowych wyłącznie dla ludności chrześcijańskich, zaś o szkołach dla żydów, którzy stanowią $^1/_3$ część ogól-

nej ludności miasta, nie myśli on wcale, pomimo że na utrzymanie szkół ściąga podatek od całej ludności bez różnicy wyznania.

Wobec tego sprawę szerzenia oświaty śród ubogiej ludności żydowskiej Warszawy musiał wziąć na siebie Zarząd Gminy, który na cele szkolnictwa obraca 35% ze swoich funduszów. Utrzymuje on za nie 20 szkół miejskich dla żydów, co oczywiście w drobnej zaledwie cząstce odpowiada istotnym pod tym względem potrzebom ludności. Obecnie zachwiany jest byt i tych nawet szkół, bowiem Zarząd Gminy wystąpił do Magistratu z żądaniem zwolnienia go od utrzymywania szkół żydowskich miejskich, motywując żądanie to niedoborem, jakim zamknął rok 1906.

O ile mi wiadomo, decyzja Magistratu wydaną została w sensie odmownym. Sprawa została odłożona do czasu wprowadzenia samorządu miejskiego w Królestwie. Powyższe stosunki warszawskie dać mogą miarę tego, co się dzieje w miastach i miasteczkach prowincjonalnych. Względnie prawidłowo zorganizowanych szkół elementarnych żydowskich istnieje w całym Królestwie Połskim 128 (79 rządowych i 49 prywatnych). Nadto kosztem gmin utrzymywane są szkoły religijne Talmud-Tora, stanowiące wstęp do nauki elementarnej. Oprócz religji i języka hebrajskiego obejmuje program ich początki czytania, pisania i rachunków. Władza kilkakrotnie wzbraniała w nich nauki języka polskiego, która wprowadzona została w r. 1865, na usilne jednak starania Zarządu Gminy Żydowskiej w Warszawie przywrócono język polski w szkołach tych od r. 1904. W szkołach tych, przeznaczonych dla najuboższego proletarjatu, jest nauka zupełnie bezpłatna, nadto otrzymują w niej uczniowie odzież i obuwie, bony na obiad w tanich kuch-

niach, na kąpiele, a także bezpłatnie książki i kajety.

Mimo tak humanitarnych zarządzeń nietylko nader dalekiemi są szkoły te od ideału, ale nie odpowiają nawet podstawowym pojęciom o tym, czym szkoła ogólnie-kształcąca być winna.

Niższym jeszcze typem uczelni, są t. zw. *chedery*, urągające już zupełnie wszelkim pojęciom o pedagogji, stanowiące barbarzyński przeżytek urządzeń średniowiecznych. Fizyczna i umysłowa tortura dla nieszczęsnej najdrobniejszej dziatwy—oto ich treść jedyna. Mimo to pod opiekuńcze skrzydła kierowników ich, *melamedów*, garnie się $^9/_{10}$ masy żydowskiej, zarówno z pobudek prawomyślności religijnej, jak i z powodu utrudnionego dostępu do szkół innych. W samej Warszawie jest chederów przeznaczonych wyłącznie dla chłopców 206, a ogólna liczba uczniów w nich wynosi 11605, chederów dla dziewcząt 19 z ogólną liczbą uczennic 1157, czyli razem uczęszcza do chederów w samej tylko Warszawie 12762 dzieci.

Jakże imponująca jest liczba ta w zestawieniu z ogólnie-kształcącemi szkołami specjalnie żydowskiemi prywatnemi, zorganizowanemi mniej lub więcej odpowiednio i racjonalnie, pozostającemi pod kierunkiem jako tako chociażby uzdolnionych i przygotowanych specjalnie podagogów. Takich szkół prywatnych wyłącznie dla chłopców jest w Warszawie 10 z ogólną liczbą uczniów 557, dla dziewcząt 27 z ogólną liczbą uczennic 1590, czyli razem w szkołach specjalnych prywatnych uczy się dzieci żydowskich 2147. Oczywiście nie wchodzi w to nieznaczny stosunkowo procent dzieci żydowskich, uczęszczających do szkół ogólnych, zarówno rządowych jak prywatnych. Są to dzieci ze sfery zamożnej, w każdym więc razie drobny zaledwie stanowią odłamek całej masy dziatwy

żydowskiej w wieku szkolnym. Przeważająca tedy, jak widzimy, większość jej, wobec istniejącego zwłaszcza u żydów obowiązkowego nauczania — marnieje fizycznie i duchowo w niepedagogicznych i niehigienicznych chederach średniowiecznych. Na prowincji stosunki te są — rzecz prosta — znacznie smutniejsze jeszcze niźli w Warszawie. W samej już gubernji warszawskiej najgęściej przez żydów zaludnione miasta i miasteczka, jak Łowicz, Kutno, Gostynin, Nieszawa i wiele innych wcale szkół elementarnych żydowskich niereligijnych nie mają. To samo dzieje się w większych miastach gub. lubelskiej, jak Chełmie i Zamościu, przeważnie przez żydów zamieszkałych.

Najopłakańszy jest pod tym względem stan rzeczy w gubernjach zamieszkałych przez t. zw. *chasydów* (najbardzisj wrogą postępowi i oświacie sektę żydowską), mianowicie w gubernjach radomskiej, siedleckiej i kieleckiej. Najlepiej stosunkowo dzieje się w gub. piotrkowskiej, liczącej 18 szkół elementarnych żydowskich oraz do pewnego stopnia w płockiej, posiadającej w samym Płocku 2 szkoły elementarne żydowskie— jedną dla chłopców i jedną dla dziewcząt, w Lipnie szkołę żeńską, w Mławie szkołę wspólną dla chłopców i dziewcząt, oraz takież szkoły w Przasnyszu i Ciechanowie. W pozostałych miasteczkach gub. płockiej, nawet w tak gęsto przez żydów zamieszkałych jak Wyszogród, Dobrzyń i t. p. wcale szkół elementarnych dla dzieci żydowskich niema.

Oto w najogólniejszym zarysie dzieje i stan obecny szkolnictwa żydowskiego w Polsce [1]). Na ponu-

[1]) Nie znalazły w opisie tym uwzględnienia pozostałe ważne placówki oświaty publicznej żydów, mianowicie: retrospek-

rym, niestety zupełnie odpowiadającym rzeczywistości, tle tym błyskać jednak zaczynają tu i owdzie drobniuchne punkciki jaśniejsze. Są niemi powołane do życia w ostatniej dobie reorganizacji oświaty publicznej u nas szkółki początkowe, w których przy wspólnej nauce zgromadzono dziatwę najuboższego proletarjatu żydowskiego i chrześcijańskiego. Szkółki te bardzo są jeszcze nieliczne, a, co gorsze, utrzymywane z wielce niepewnych składek publicznych, dzięki niezmordowanym w tym kierunku wysiłkom jednostek, dźwigających cały ciężar zarazem kierunku pedagogicznego i administracji. Ta ostatnia zwłaszcza cudów zapobiegliwości wymaga.

Szkółki rzeczone istnieją—jak już zaznaczyliśmy—od niedawna. Mimo to jednak już w ciągu krótkiego tego istnienia zdołały one wykazać całą swoją pedagogiczną i obywatelską owocność. Stwierdzają one też najwymowniej, bo praktyką życiową, zasadność punktu wyjścia reformatorów, wierzących, że najrychlej na drodze wspólnej nauki dziatwy obu wyznań, przywykania jej wzajem do siebie od lat najmłodszych, wzajemnego jej na siebie na wspólnej ławie szkolnej oddziaływania możliwym jest do urzeczywistnienia harmonijne w przyszlości obu warstw narodu współżycie.

Wpływ ciągłego obcowania ze sobą dzieci semickich i aryjskich okazał się—jak to stwierdziła praktyka w rzeczonych szkółkach — jaknajpomyślniejszym.

---

tywnie—szkoła rabinów, która tak wielki wywarła wpływ na kulturę żydów polskich, a także różnego typu szkoły zawodowe i rzemieślnicze. Sprawą tą pozwolę sobie zająć na innym miejscu uwagę czytelników Nowych Torów.

Oddziaływania ujemnego nie zauważono nigdzie. Jeśli nawet zdarzały się tu i owdzie wycieczki przykre, miały one miejsce co najwyżej w samym początku, po czym odpowiednio przez czujnych kierowników karcone, nie powtarzały się ani razu.

Dzieci aryjskie z tej samej co semickie sfery wyróżniają się—jak to łatwo było spostrzec — pewnym wyższym stopniem kultury, zamiłowaniem do ochędóstwa i porządku, pewnym nawet taktem wrodzonym, zaś dzieci semickie górują sprawnością myślową, zainteresowaniem do nauki, bystrością pojmowania. Ta odrębność cech jaknajkorzystniejszy wywierała wpływ wzajemny przy wspólnej nauce, i co za tym idzie—przy wspólnej zabawie.

Co się tyczy czystości języka, dzieci chrześcijańskie nie psuły go sobie wcale w obcowaniu z dziećmi żydowskiemi, gdy tymczasem te ostatnie nadzwyczaj szybkie czyniły w mowie polskiej postępy. Harmonja wzajemna pomiędzy dziećmi nie pozostawiała nic do życzenia. Stwierdzono nawet u dzieci żydowskich po ferjach letnich, podczas których zżyte z sobą dzieci obu wyznań, zamieszkałe w jednej dzielnicy, stale się razem bawiły, wielki postęp w poprawności i czystości mowy. Jedna na razie przy organizowaniu wspólnych tych szkółek była trudność, związana z koniecznością obserwowania soboty dla jednych, a niedzieli dla innych dzieci. I na to jednak znalazły zabiegliwe a taktowne kierowniczki rozumną radę. Ułożono plan w ten sposób, że na sobotę przypadły wyłącznie lekcje pamięciowe: pogadanki, rachunek pamięciowy, czytanie i opowiadanie, wreszcie śpiew. W zamian zażądano od dzieci żydowskich przychodzenia w sobotę. W pierwszą sobotę nie przyszło ani jedno dziecko żydowskie. Pomimo to plan zamierzony ściśle został wykonany. W poniedziałek, gdy dzieci znów się ze-

szły, wypytywały się dzieci żydowskie, co robiono w sobotę. Rezultatem wywiadów tych było przybycie w najbliższą sobotę kilkorga dzieci żydowskich, zaś po miesiącu stale uczęszczały wszystkie niemal dzieci żydowskie w sobotę do szkoły, zaś chrześcijańskim rozkład planu uszczerbku ani różnicy nie robił.

Pozwoliłam sobie nieco dłużej na szczegółach tych zatrzymać się w obawie, że całe najtrudniejsze zapoczątkowanie w doniosłej tej sprawie mogłoby rozbić się o drobiazgi, które na pierwszy rzut oka przybierają pozór przeszkód nieprzezwyciężonych, gdy w rzeczywistości wystarcza nieco dobrej woli i taktu, aby usunąć je z łatwością.

Uogólniając wszystko, co powyżej powiedziałam, i przypominając, że sprawa rozwiązania bolączki kwestji żydowskiej na drodze wspólnych szkół powstawała zawsze, ilekroć budził się z odrętwienia i odradzał do nowych płodnych czynów duch narodowy w Polsce, zaznaczę raz jeszcze, że i w obecnej dobie reorganizacji całego naszego szkolnictwa sprawa ta niezmiernie doniosła dla uobywatelenia mas żydowskich, stanowić winna jedną z najgoręcej i najwytrwalej bronionych placówek.

Na tej jedynie celowej i odpowiadającej potrzebom czasu drodze współdziałać też winni wszyscy bez różnicy wyznania obywatele, szczerze kraj miłujący i prawdziwie dobru jego oddani.

R. Centnerszwerowa.

Wykład i książka.

Ostatni rok zaznaczył się bardzo przyśpieszonym tętnem umysłowego życia. Powstało po całym kraju mnóstwo instytucji oświatowych, istna powódź odczytów zalała Warszawę i prowincję, a pług żywego słowa przeorał dziewiczą glebę różnych, dotąd deskami zabitych kątów: miast, miasteczek i osad fabrycznych.

Dawno, bardzo dawno nie zanotowaliśmy w życiu naszym społecznym równie pomyślnego objawu. W porównaniu z ruchem umysłowym, który wszczął niegdyś pozytywizm warszawski, obecny ma tę ogromną wyższość, że ogarnia znacznie szersze kręgi. Ówczesny zamykał się w ciasnych ramach życia klas zamożnych i średnich—to jest tak zwanej „inteligiencji.“ Pod wpływem współczesnego oświatowego prądu powstaje inteligiencja nowa: robotnicza, rzemieślnicza, włościańska. Patrzymy na początek nowej ery—demokratyzacji oświaty.

Tym ważniejszą staje się rzeczą, aby ten prąd jaknajlepiej dla podniesienia poziomu umysłowego kraju spożytkować, aby go pogłębić i utrwalić.

Przedewszystkim należy go pogłębić. Dotychczas cechuje go pewna gorączkowość i płytkość. Jest ona całkiem naturalną. Spóźniliśmy się ogromnie,

czujemy to sami, trzeba się śpieszyć—tymbardziej, że czujemy w powietrzu jakiś powiew lęku, niepewności. Wiemy, że pod tym wszystkim niema jeszcze stałego gruntu, że nikt za jutro nie ręczy i nikt też dziś jeszcze nie podejmie się ułożenia dla ogółu programu oświatowego, rozłożonego na długie lata. Aby tylko korzystać z chwili, aby czymprędzej otrząsnąć ze siebie warstwę wieloletniej pleśni, aby choć przeskakując po trzy szczeble naraz stanąć co rychlej na poziomie wymagań wieku, zaczynamy wszystkie roboty jednocześnie w nadziei, że choć na razie każda z nich kuleć musi, z czasem stopniowo udoskonalać je będzie można, byle tylko istniały.

Wszystko to jest w porządku; tak właśnie w naszym położeniu robić potrzeba, boć i położenie jest wyjątkowe. Obok jednak okoliczności tymczasowych i przemijających sprzyja temu i nasz narodowy typ psychiczny, a stąd płynie obawa, że to, co jest na razie zupełnie usprawiedliwione, może nie przeminąć wraz z chwilowemi warunkami, lecz zmienić się w stały narów dyletantyzmu, płytkości, nieuctwa, pokrywanego blagą. Przed tym strzec się należy zawczasu. Tłumnie, żywiołowo rzucono się do źródeł oświaty—ale nie wszystkie w odpowiedniej są cenie. Sale odczytowe zapełniały się nawet późną wiosną, o ile temat odczytu lub talent prelegienta budziły zajęcie. Więcej jeszcze zainteresowania wzniecały odczyty zbiorowe i publiczne dyskusje o kwestjach spornych a żywotnych. Znacznie mniejszym cieszyły się powodzeniem systematyczne wykłady, zwłaszcza dłuższe cykle, zbliżające się charakterem do kursów normalnych. Co zaś najbardziej niepokojące —mimo całego ruchu umysłowego—czytelnictwo nie wzmagało się bynajmniej. Słuchano chętnie—czytano mało. Bilety różnej ceny

kupowano skwapliwie; książki, nawet tej samej treści i kierunku co dane odczyty, nie znajdowały nabywców.

Tymczasem jest rzeczą niezawodną, że ani odczyty, ani nawet systematyczne wykłady nie są same przez się dostatecznym środkiem samokształcenia i czytania nie zastąpią, choć mają i one bardzo doniosłe znaczenie kulturalne.

Wbrew temu, co niekiedy mówiono i pisano, nie są bez wartości dla umysłowego rozwoju ogółu nawet i dyskusje publiczne, choćby ich charakter był raczej sensacyjno-polemiczny niż objektywnie akademicki. Zadaniem ich jest budzić umysły, rzucać w ogół pewne myśli nowe, uświadamiać o ścieraniu się prądów, zmuszać do szukania pewnych prawd i wyrabiania własnego zdania, a choćby oswajać z wolną dyskusją, niezależnym słowem, śmiałą krytyką. W wielu głowach jednak sprawiają ożywcze zaniepokojenie, otrząsają je z bezmyślności i rutyny. Niejednemu otwierają one oczy na różne poważne sprawy życiowe i stają się pierwszym bodźcem do urabiania własnego światopoglądu, do czego niezbędnym okazuje się naukowe przygotowanie.

Podobne znaczenie mają i luźne odczyty, mianowicie na prowincji. Powodzenie ich zpoczątku opiera się na zaciekawieniu, na tym, że stanowią one nowość dla publiczności, znużonej szarzyzną małomiejskiego życia. Rezultatem ich jednak może być coś o wiele cenniejszego niż miłe zabicie czasu, mianowicie rozbudzenie zainteresowania do pewnych dziedzin myśli lub działalności ludzkiej: do wiedzy przyrodniczej, historycznej, społecznej, do zagadnień wychowawczych, dzieł literatury lub sztuki. Budzą głód ducha, pragnienie szerszych umysłowych horyzontów, niecą pierwsze iskry umysłowego życia. Jeżeli jednak wślad

za niemi nie idzie poważna, systematyczna praca, iskry te stają się tylko fajerwerkami, szlachetną zabawką—nie oświatą—nie kulturą.

W ciągu jednej godziny nie można naprawdę powiedzieć nic gruntownie opracowanego ani o życiu w głębi oceanu, ani o człowieku przedhistorycznym, ani o teorji wartości. Można tylko temi tematami zainteresować, zaznaczyć ich punkty ciekawe i doniosłe, zachęcić, pociągnąć. Z takich odczytów przeciętny słuchacz dowie się zaledwie, że są kwestje, co go zająć mogą, odkryje w sobie pewne kierunki naukowego zainteresowania. Ułatwiają one orjentowanie się w życiu umysłowym i wybór dziedziny naukowej, z którą bliżej zapoznać się pragniemy.

Systematyczne wykłady są już rzeczywistym środkiem samokształcenia. W dłuższym cyklu, lepiej jeszcze w całorocznym kursie, można już rozwinąć jakiś konsekwentnie i gruntownie uzasadniony szereg poglądów, na faktach opartych, można dać obraz jakiejś gałązki z drzewa wiedzy w jej obecnej fazie rozwoju. Ponieważ jednak każda taka gałązka ma już dziś całą literaturę i ma przed sobą długie dzieje stopniowego rozwoju, którego moment dzisiejszy jest tylko przemijającą postacią, ponieważ każda żyje i rośnie, a soki żywotne czerpie ze źródłowych badań, więc to, co jest „ostatnim słowem nauki“, brane żywcem z ust prelegienta, przyjmowane na ślepo przez umysł nieprzygotowany i niewyrobiony, może się stać już jutro w tymże umyśle skostniałym dogmacikiem, nową, kulturalną formą nieuctwa—nie zaś dźwignią samodzielnego życia umysłowego.

Każdy taki cykl czy kurs wykładów jest, bądź co bądź, tylko króciutkim streszczeniem i tak się ma do całości przedmiotu, jak mapa Europy w szkolnym atla-

sie Eckerta do Europy rzeczywistej. Jest tam ogólny zarys, są zaznaczone najcharakterystyczniejsze punkty, zobrazowane stosunki wielkości, powierzchni i t. d., ale jestto bądź co bądź tylko środek pomocniczy do zaznajomienia się z tą częścią świata, ale nie źródło poznania. W kursie psychologji kwestja znużenia wypełnić może jedną lud dwie godziny, a jednak nad tym objawem psychicznym przeprowadzono już mnóstwo ciekawych badań i na ich podstawie napisano grube tomy. Co można powiedzieć o historji XIX-go wieku w ciągu roku, licząc po dwie godziny na tydzień, t. j., z uwzględnieniem wakacyjnych przerw, w 40 wykładach? Naszkicować kilka zasadniczych okresów, podkreślić kilka przełomowych momentów, rzucić parę promieni światła na pewne ciekawsze i charakterystyczniejsze osobistości, fakty, stosunki, przedewszystkim zobrazować i wyjaśnić kilka dominujących prądów--i to wszystko. A jednak ten wiek zamyka w sobie całą epopeję Napoleońską, całą dobę restauracji, cały romantyzm, wszecheuropejskie dążenie do wolności politycznej i wyzwolenia narodów, mnóstwo rewolucji i przewrotów lokalnych, zniesienie pańszczyzny i niewolnictwa, powstanie i rozwój kapitalizmu i socjalizmu, militaryzmu i polityki kolonjalnej, nauki nowoczesnej i techniki, wielkiego przemysłu i komunikacji, zaludnienie i wciągnięcie w sferę cywilizacji zachodnio-europejskiej nowych krain i nowych części świata; a każde z wymienionych tu zjawisk dziejowych mogłoby również być przedmiotem czterdziestogodzinnego kursu, któryby również tematu nie wyczerpał. A jeszcze, czy każdy kurs wykładany jest w przewidzianych tutaj rozmiarach, czy niejednokrotnie nie jest wymaganą jeszcze ściślejsza kondensacja? Słuchacze i słuchaczki takich kursów z pewnym naiwnym zadowoleniem stwierdzają, że *skończyli* lub

przeszli kurs historji, biologji, psychologji, ekonomji politycznej, uważając się za wszechstronnie albo i gruntownie wykształconych ludzi, gdy właściwie otrzymali tylko pożyteczne wskazówki do samokształcenia, ramy, szkielet danej gałęzi wiedzy, jakieś ogólne wyobrażenie o tym, czym ona jest i czego w niej szukać można, pomoc dla grupowania wiadomości i wiązania ich w całość, a wreszcie osobiste poglądy wykładającego, które przyswajają sobie w gotowej formie, często mocno uszkodzone i ułamkowe skutkiem luk w notatkach, przerw w lekcjach lub paroksyzmów nieuwagi i znużenia.

Wykład jest ważnym i trudnym do zastąpienia, może nawet niezbędnym środkiem zdobywania wiedzy, ale trzeba umieć z niego korzystać, a w pierwszym rzędzie trzeba zdawać sobie sprawę, co on dać może, a czego na innej drodze szukać należy. Daje nam zatym całokształt i system pewnej gałęzi wiedzy, proporcjonalne ustosunkowanie jej części, wskazówki metodyczne, wzór umiejętnego korzystania z jej źródeł, wreszcie, w połączeniu z konwersatorjami, pomoc w przełamywaniu trudności i rozwiązywaniu wątpliwości. Resztę musi nam dać książka i samodzielne badanie.

Jest wprawdzie niepodobieństwem dla przeciętnej jednostki wykształconej zaznajomić się źródłowo choćby z jedną gałęzią lub gałązką wiedzy, że zaś człowiek spółczesny musi być wszechstronnym, a przynajmniej wielostronnym, że każda częściowa ignorancja mści się na rozwoju umysłu i odbija ujemnie nawet na specjalnych studjach naukowych—więc z góry pogodzić się z tym trzeba, że wszelka nasza wiedza będzie ułamkową, a gruntowność wykształcenia zawsze tylko względną. Są jednak i tu stopniowania

tak wielkie, że stanowią już niemal podstawowe różnice.

Wszelka nauka opiera się na pewnym materjale faktycznym, gromadzonym przez obserwacje, eksperyment, poszukiwania i badania. Następnie materjał ten musi przejść przez krytykę naukową i roztrząsanie; każdy szczegół musi być oświetlony dokładnie i wszechstronnie. Dopiero w ten sposób oczyszczony materjał naukowy staje się przedmiotem zestawień, porównań, uogólnień, wniosków, rozumowań—a w końcu, w mocno skondensowanym streszczeniu, przechodzi do podręczników i kursów. Kto tego stopniowego pochodu pracy naukowej od faktu do wniosku, od surowego materjału wiedzy do gotowego poglądu w żadnym punkcie nie prześledzi, temu braknie raz na zawsze podstawy do samodzielnego rozumowania, do krytycznego oceniania teorji i faktów, ten z natury rzeczy skłaniać się musi do płytkiego dogmatyzowania.

Im bardziej oddalamy się od pierwotnego źródła nauki—surowego materjału faktów, tym więcej miesza się do niej pierwiastków indywidualnych i hipotetycznych. Umysł surowy i niewykształcony nie umie wcale komentować faktów, umysły wyszkolone i uczone komentują je przy pomocy już posiadanych wiadomości tym pełniej i wszechstronniej, im wiedza ich jest rozleglejszą, ale na zupełnie dokładne wyświetlenie składają się zawsze mózgi wielu uczonych, a nawet wielu pokoleń uczonych ludzi. Stąd różne kierunki i różne teorje naukowe. Każda teorja, zwalczając drugą, uzupełnia, rozwija i doskonali to, co w niej było żywotnego i trwałego. Płytkie wykształcenie, poprzestające na pochwyceniu „ostatniego słowa nauki“, oddaje umysł pod panowanie bezwzględne jakiegoś jednego prądu, przemagającego w danej chwili a wyrażającego się w wykładzie prelegienta. Taki umysł za-

wsze potrzebuje pana, potrzebuje duchowej komendy. Gruntowne wykształcenie jest właśnie takie, które umysł z pod komendy wyzwala i otwiera mu drogi samodzielnego rozwoju. Chcąc dojść do niego, należy koniecznie rozszerzać i pogłębiać zakres otrzymanych wiadomości przez czytanie. Naturalnie nie wystarczy tu odczytanie podręcznika, który byłby tylko trochę rozszerzonym powtórzeniem wysłuchanego kursu. Taki podręcznik służy jedynie do utrwalenia wiadomości, ale ich nie pogłębia. Jestto zawsze nauka czerpana z trzeciej i czwartej ręki, gdyż każdy podręcznik musi być w pewnej mierze kompilacją. Czytanie służyć nam winno do wniknięcia w głębsze pokłady wiedzy, do krytycznego oświetlania faktów. Jeśli naprzykład chodzi o historję, czytajmy monografje historyczne, dzieła poświęcone jednej ważnej chwili dziejowej, ale uwzględniające różne źródła i bezpośrednio opierające się na nich, czytajmy pamiętniki i listy spółczesnych, ich prace mające w swoim czasie aktualne, a dziś historyczne znaczenie. Dopiero wtedy zrozumiemy, ile danych składa się na krótką charakterystykę wypadku, zajmującego zaledwie kilka wierszy podręcznika, ile czynników różnorodnych działa spółcześnie dla wywołania historycznego zjawiska, opatrzonego jedną tylko datą w kursie historji. To nas uchroni od pośpiesznych a sumarycznych sądów, od lekkomyślnego operowania historycznemi argumentami dla poparcia pewnych tendencji, a zarazem stawi nam przed oczy żywy, barwny, pełny obraz choć kilku urywków z przeszłości. Zrozumiemy, że nas od niej dzieli nietylko data odległa i pewien szereg wypadków, lecz cała kolej przeobrażeń głębokich, przez które przeszła i jednostka ludzka z całym swym wewnętrznym psychicznym światem, i stosunki śród których żyła i działała. Dawni ludzie mieli nietylko inne

instytucje, prawa, formy produkcji, zwyczaje i środki komunikacji—ale mieli inne pojęcia, inne dusze, nawet inne twarze. Zrozumiemy także przeobrażenia historyczne, dokonywające się w naszych oczach; w świetle przeszłości nauczymy się oceniać krytycznie teraźniejszość, a w świetle teraźniejszości—przeszłość.

Toż samo da się powiedzieć i o innych naukach; czy to psychologja, czy biologja, czy ekonomja 'polityczna—dopiero wtedy odsłonią nam swoje głębokie znaczenie, gdy pewne ich punkty poznamy w zestawieniu z ich źródłami, z badaniami, na których oparto owo „ostatnie słowo wiedzy“, które tak chciwie sobie przyswajamy.

Tylko wtedy, gdy słuchanie kursów uzupełniać będziemy czytaniem, indywidualność prelegienta stanie się nam pomocą w naszym rozwoju umysłowym. Nie jest bynajmniej stroną ujemną wykładu, jeśli profesor, prócz materjału naukowego czerpanego z drugiej ręki, daje nam coś własnego, myśli i wnioski samodzielnie wytworzone. Przeciwnie, jestto wielką zaletą o tyle, o ile jego umysł stoi na wysokości zadania, panuje zupełnie nad przedmiotem. Przez zestawienie rzeczy słyszanych z przeczytanemi odróżniamy to, co jest jego osobistą własnością, od tego, co zaczerpnął z literatury naukowej i uczymy się ze swej strony samodzielnie ze źródeł wiedzy korzystać, jedne rzeczy przemyśleć na nowo—a drugie myśleć w dalszym ciągu. Uczmy się czytać nie oddając się autorowi dzieła w niewolę, dowiadywać się i przekonywać, nie przyjmując słowa drukowanego na ślepo, rozróżniać rzeczy dowiedzione od prawdopodobnych lub wątpliwych, zdawać sobie dokładnie sprawę nietylko z tego, co w książce napisano, ale jak jest napisano, a nawet czego w niej braknie—oto właśnie umiejętność bardzo cenna, którą nam może dać dobry wykład, czytaniem

uzupełniony—a na której opiera się możność dalszego samokształcenia.

Toteż równolegle z innemi instytucjami kształcącemi powinne się rozwijać czytelnie i bibljoteki i powinne z niemi w ścisłej pozostawać łączności i porozumieniu. Dziś książka nie jest jeszcze dość dostępną szerokiemu ogółowi. Nie mamy jeszcze dość licznych, dobrze zaopatrzonych bibljotek, nie mamy dobrze zorganizowanego kolportażu, katalogów umiejętnie układanych i rozpowszechnianych. Wiem, że są instytucje, które tym brakom zaradzić usiłują, mianowicie towarzystwo czytelni i towarzystwo bibljoteki publicznej. Nie wiem jednak, czy spotykają się one z dość gorącym śród szerszej publiczności poparciem.

Zdaje mi się, że nie zawsze umiemy się wziąć umiejętnie i energicznie do propagowania najpożyteczniejszych nawet dążeń. Unikamy natarczywej reklamy tam właśnie, gdzie cel istotnieby ją uświęcał. Natomiast nie gardzą nią ci właśnie, którzy tylko osobiste interesa, często z interesami ogółu całkiem niezgodne, mają na widoku. Dlatego to publiczność warszawska jest zawsze dobrze poinformowana o sensacjach cyrkowych, wyścigach, widowiskach różnych tinglów, ale nie łatwo jej się dowiedzieć, dokąd iść po książkę i na jakich warunkach umysłowy pokarm zdobywać.

Byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby proponowany na listopad zjazd oświatowy sprawę te omówił, naprzód ją popchnął. Gdy zaś mowa o rozszerzeniu czytelnictwa, należy zwrócić uwagę na uwzględnianie w wyższej mierze niż dotąd potrzeb prowincji. Tkwi pewna przesada w ogólnym mniemaniu, że tylko w mieście, a zwłaszcza w wielkim, kształcić się można. Jeżeli wielkomiejskie życie więcej nastręcza podniet do pracy umysłowej, to z drugiej strony utrudnia pogłębienie i skupienie, a w szczególności mało sprzyja po-

ważnemu czytaniu. Łatwiej tu wprawdzie o książki, ale trudniej wyciągać z nich korzyść istotną. Nie na tym zależy tylko, żeby czytać wiele, lecz żeby rzeczy przeczytane spamiętać, przetrawić, umysłowo opanować. Kilka dzieł przeczytanych z namysłem i rozwagą więcej zasilą umysł, niż szybkie przerzucenie całych bibljotek. Dostarczenie pokarmu umysłowego tym wszystkim, którzy mają czas i spokój do czytania, a których umysł tępieje w bezczynności, przyczyniłoby się w wysokiej mierze do podniesienia oświaty ogółu. Prócz ruchomych bibljotek i czytelni, prócz kolportażu książek, celowej reklamy w formie rozsyłania katalogów informacyjnych, pożądanem byłoby zorganizowanie porad nietylko ustnych dla czytelników miejskich, lecz piśmiennych dla tych, którzy oddaleni od ognisk nauki sami uporać się nie mogą z trudnościami, które w pracy naukowej spotykają. Istniał niegdyś projekt założenia specjalnego pisma w tym celu; zanim on wejdzie w życie, może tymczasem Nowe Tory mogłyby o ten dział swój program rozszerzyć.

I. Moszczeńska.

O notatkach z wykładów w szkole średniej.

Żyjemy w gorączkowym czasie dążeń reformatorskich i prób nowych na wszelkich polach działalności społecznej. A że dobra szkoła jest pierwszym warunkiem lepszych, sprawniejszych i dostojniejszych ludzi, pragniemy przedewszystkim doskonalszej szkoły. Szukamy w niej zastosowań higjeny, żądamy etycznego postępowania od jej kierowników i dążymy do szkoły życia etycznego, pragniemy wreszcie takiego stosowania pedagogiki, by uczeń w najkrótszym czasie, przy najmniejszym wysiłku intelektualnym osiągnął najlepsze wyniki, by jaknajprędzej zdobył umiejętność samodzielnej pracy, co jest pierwszą rękojmią nabywania rzetelnej wiedzy. Jakiemi drogami dąży szkoła średnia do tego ostatniego celu? Gdy nauczyciel w klasach średnich i wyższych wykłada kurs nauk przyrodniczych lub historycznych, uczniowie, zamiast słuchać, uważać, zaciekawiać się, pochłaniać wykład, o ile potrafi ich zapalić, zatrzymywać w pamięci ustępy lepiej wyłożone — uczniowie notują dosłownie lub urywkami wykład nauczyciela. W tym tkwi zło, które niszczy korzyści najlepszego nawet wykładu. Mam szczególnie na myśli szkołę żeńską z jej średniemi (4 do 6-ej) klasami, w których nałóg

ten rozpowszechniony bywa najczęściej. Pomimo wszystkich korzyści, związanych ze zmianą wykładowego języka, pozostała ta narośl z czasów dawnych, kiedy nie było dobrych podręczników polskich lub używać ich nie było wolno, a wydanie dobrego kursu było rzeczą niesłychanie utrudnioną. Notatki uczennic z wykładów, to szkoła ociemniania młodego umysłu, wdrażania go do powierzchownego i błędnego traktowania przedmiotu pod względem treści i formy językowej. Prowadzone bez kontroli, przez osoby niedojrzałe i piórem nie władające, są te notatki przepełnione niedorzecznościami i w tej formie mają służyć doc przypominania poprzednio wykładanych lekcji, mają być podręcznikiem uczennicy.

Czy dobry wykład nauczyciela wymaga notowania ze strony ucznia? W jakim stosunku znajduje się ten wykład do istniejących podręczników, a w jakim do władz przyswajania wiedzy ze strony ucznia?

Są dwa rodzaje pedagogów w szkole średniej. Nauczyciel, obdarzony talentem popularyzatorskim i pedagogicznym, czarem żywego słowa tak oświetla i upraszcza treść podręcznika, że staje się on dla ucznia jasnym i przejrzyście zrozumiałym. Korzystają zaś z kilku podręczników i dzieł naukowych, czyni nauczyciel wykład swój pełniejszym. Innym jest wykładający, który przy zdolnościach pedagogicznych jest uczonym, samodzielnym badaczem danego przedmiotu. Oczytany w dziełach źródłowych, przedstawia uczniowi własne poglądy i spostrzeżenia, w postaci wykładu daje przetrawioną samodzielnie wiedzę. Zachodzi to najczęściej w uczelniach wyższych, lecz gdy zdarza się w szkole średniej, wykład taki nadaje się do litografowania kursu *pod kierunkiem nauczyciela* i, jako taki, służyć może i powinien za podręcznik do nauki.

W pierwszym razie nauczyciel winien wskazać uczniom dobry podręcznik. Nie po to, by, jak dawniej, metodą „paznogciową“ wyznaczać skąd dokąd zadana jest lekcja, lecz by dla pamięci uczeń odpowiednią lekcję przeczytał i tym samym przyzwyczaił umysł do czytania poważnej książki, nad którą zastanowić się musi.

Jest wielu nauczycieli, którzy niewiadomo dla jakich względów podręczników nie wskazują, a natomiast pozwalają, a nawet zachęcają do robienia notatek, z czego wynika szkoda rzetelna dla uczniów.

W szkole żeńskiej notatki spisuje kilka łatwiej orjentujących się uczennic powierzchownie, błędnie. Reszta klasy owczym pędem te niedorzeczności przepisuje i czerpie z nich następnie swą wiedzę.

Ten zwyczaj notowania powinien w średniej szkole ustać. Nadaje się on tylko dla osób dorosłych, władajacych piórem, na kursach wyższych—choć i wtedy więcej mam zaufania do przestudjowanego podręcznika lub kursu wydawanego pod kierunkiem profesora. Rzecz główna — wykład, przykuwający uwagę ucznia, przystosowany do poziomu umysłowego słuchaczy, który zapala miłość i interes dla przedmiotu. Poza tym niemniej ważnym jest wskazanie dobrego podręcznika i odpowiednich popularnych książek, wykład dopełniających. To są ziarna, z których wyrasta umiłowanie nauki i umiejętność samodzielnej, gruntownej pracy; tego w zakresie intelektualnym od dobrego pedagoga żądamy.

Stefanja Wertensteinowa.

W sprawie programu wykładu historji w szkole średniej.

Mamy, zdaje się, opinję miłośników historji. Niektóre fakty słuszność tej opinji potwierdzają. W bibljografji polskiej wydawnictwa historyczne zajmują sporo miejsca; śród gałęzi ubogiej nauki polskiej historja i historjozofja bodaj czy nie są najokazalsze. Ogół więc historję lubi, a jednostki pracują nad nią chętniej, niż nad czym innym. Ze zdziwieniem też niemałym każdy, uważniej badający nasze stosunki szkolne, przychodzi do wniosku, że odradzająca się szkoła polska traktuje nauczanie historji mocno po macoszemu.

Poczęści, tradycję takiego traktowania nauki historji przejęliśmy wraz z wielu innemi ze szkoły rosyjskiej. Tam nauka historji zaliczana była do przedmiotów t. zw. drugorzędnych. Wykład historji powierzano przeważnie nauczycielom języka rosyjskiego, stopnie zaś z tego przedmiotu nia odgrywały decydującej roli przy promowaniu ucznia. W rezultacie — nauczyciel lekceważył wykład, uczeń się nie uczył. To też wychowańcy dawnych szkół rosyjskich, o ile posiadali jakie wiadomości z dziejów powszechnych, zawdzięczali je nie szkole, lecz surowo prześladowanemu przez nią samokształceniu.

Obok tradycji, na takie traktowanie lekceważące nauczania historji wpływa też dziwnie jakoś w pedagogji silny konserwatyzm metody. Konserwatyzm ten, wraz z lenistwem myśli i z brakiem czasu (czasu tego zaprawdę nauczyciele odradzającej się szkoły polskiej nie mają nadto) sprawiły pewien zastój w nauczaniu przedmiotów „nie mających szczęścia,“ a do takich historja należy. Te lub inne przyczyny wpłynęły na niezbyt wielkie zainteresowanie się rzeczą śród nauczycieli historji.

Nie opracowano ani jednego podręcznika, zadawalając się przekładami lub przeróbkami, nie opracowano żadnej nowej metody. Rezultat ożywionych, może aż nadto, rozpraw sekcji historycznej ostatniego zjazdu filologów i historyków był bardzo, niestety, jałowy. Dość powiedzieć, że nawet nie rozstrzygniętą została zasadnicza kwestja, czy historja Polski ma stanowić przedmiot odrębny, czy też ma być częścią historji powszechnej.

W szkołach dzieje się wszystko po dawnemu i gdyby nie brak nieoszacowanego Iłowajskiego, różnicy żadnej profan by nie dostrzegł. Uczeń po dawnemu wykuwa lub, o ile nauczyciel barwnie opowiada, wysłuchuje urywków z dziejów poszczególnych narodów; nauczyciel słucha na wyrywki chronologji, każe opowiedzieć ten lub inny kawałek z lekcji zadanej lub z „kursu“—oto nauczanie historji. Pragmatyzm, często w dodatku będący nazwą bez treści dla ucznia, starczy za całą historjozofję; o tłumaczeniu istoty zjawisk społecznych, ekonomicznych lub choćby tylko politycznych rzadko słychać. Uczeń, zgodnie zresztą z przyjętemi podręcznikami, traktuje historję jako zbiór dat, nazwisk i faktów, jeśli nie anegdot, przeskakując wciąż od Hohensztaufów do Żakierji, od Inocentego III-go do Plantagienetów, a od tych znów do Hanzy.

Większa też lub mniejsza ilość zapamiętanego materjału—to w pojęciu ucznia (często nawet nie tylko ucznia) jedyne kryterjum stopnia znajomości dziejów.

W znacznej części, obok wadliwej metody wykładu i nauczania, stan taki bywa wynikiem niemożliwie chaotycznego rozłożenia materjału, mającego być przedmiotem studjów. Dzisiejszy program nauki historji, utworzony już bardzo dawno, obecnie stał się niewystarczającym zupełnie. W ramy starego i zarzucanego przez naukę spółczesną podziału na dzieje: starożytne, średniowieczne i nowożytne, pakuje się coraz więcej materjału i to stanowi jedyny „postęp,“ jeżeli pominiemy wprowadzenie przez autorów różnych podręczników coraz to nowszych dat przełomowych, co wprowadza jedynie większy jeszcze chaos.

O metodzie nauczania historji pomówię innym razem, tu tylko podkreślę konieczność zwrócenia większej uwagi na gieografję świata historycznego; mapa, moim zdaniem, stanowi konieczny dodatek do wykładu historji. Artykuł niniejszy chcę poświęcić programowi nauki historji w szkole średniej ogólno-kształcącej.

Na początku muszę rozpatrzeć dwie zasadnicze kwestje: stanowisko historji polskiej w programie nauki dziejów i sprawę t. zw. koncentrycznego nauczania historji.

W pierwszej kwestji zaznaczę, że jestem stanowczym zwolennikiem utworzenia z historji Polski przedmiotu odrębnego i traktowanego obszernie. Pomijając już konieczność dokładnej znajomości dziejów własnego narodu i szczegółowego przedstawienia ewolucji społeczeństwa rodzimego, sama już wybitna indywidualność naszego narodu, odrębny jego rozwój społeczny i polityczny, przemawiają za wyodrębnie-

niem dziejów naszych. Prócz Węgier i w małej części Czech i Rusi Zachodniej, trudno sobie wyobrazić jakiś naród, którego dzieje mogłyby być studjowane równolegle z naszemi bez wielkich trudności i naciągań. Wyodrębnienie dziejów Polski zpośród kursu historji powszechnej, w którymby jednak pozostały niektóre fakty, mające znaczenie ogólno-europejskie (leństwo względem cesarstwa, próby unji z Węgrami i Czechami, bitwa Grunwaldzka, walka o Bałtyk i t. d.), wydaje mi się koniecznością. Przy bardzo zresztą ograniczonym czasie, jaki dzisiejsza szkoła poświęca na naukę historji, włączenie dziejów Polski do dziejów powszechnych doprowadziłoby do alternatywy: albo dzieje powszechne byłyby jedynie przydatkiem do dziejów polskich (jak to jest dziś w programie liceów francuskich względem historji Francji), albo też dzieje Polski byłyby skurczone i rozrzucone bezładnie—jak w podręcznikach Zakrzewskiego. Obie alternatywy niezbyt pożądane. Co zaś do systemu koncentrycznego w nauce historji, to byłby on koniecznym w szkołach o typie u nas zapoczątkowanym dopiero. W szkołach tych niższe klasy mają dawać całokształt wykształcenia ogólnego, wyższe zaś —przygotowywać do uniwersytetu. W takim razie pominięcie w niższych klasach przedmiotu tak kształcącego i niezbędnego wprost, jak nauka historji, byłoby niemożliwe. W artykule niniejszym mam na myśli szkoły dzisiejsze, o typie ogólno-kształcącym. Wobec braku koncentryczności w innych przedmiotach, koncentryczny wykład historji nie ma racji bytu.

W ostatnich czasach autorowie podręczników zaniechali po większej części rozpoczynania wykładu dziejów od Egiptu, Asyrji i t. d., natomiast wprowadzają opowiadanie o człowieku przedhistorycznym, o wieku kamiennym, bronzowym i t. d. Tak rozpoczy-

na swój podręcznik prof. Korzon; w ten sposób, z wybitnym wyróżnieniem zjawisk społecznych i ekonomicznych w porównaniu z faktami życia państwowego, pisany jest przyswojony literaturze naszej podręcznik rosyjski Wippera. System ten również bierze za podstawę swojego programu historji dla szkół początkowych p. Kaz. Kalkstein na ostatnim zjeździe warszawskim.

Program taki nie wydaje mi się odpowiednim w podręczniku dla szkoły średniej i wogóle system taki potępiłbym w jej programie. O ile kwestja człowieka przeddziejowego nie jest traktowana króciutko i pobieżnie, jak to czyni prof. Korzon, to program ten staje się w najwyższym stopniu nielogicznym. Rozpoczynając od dziejów ludzkości, branej in abstracto jako oderwana zbiorowość, wykład nagle i bez umotywowania przechodzi do wykładu dziejów konkretnych narodów. Dziejów przedhistorystycznych system ten nie nauczy, nie da nawet o nich pojęcia możliwego. Spotykałem chłopców, którzy starożytne narody wyliczali w tym porządku: ludzie wieku kamiennego, wieku bronzowego, Indje, Egipt, Asyrja, Babilonja, Fenicja, Grecja, Rzym.

Wskutek nielogiczności systemu, nagle przeistaczającego dzieje cywilizacji w dzieje narodów poszczególnych, w głowie kilkunastoletniej istoty powstaje chaos. System taki prócz tego uważam za wysoce niepedagogiczny. Daje on wykład zbyt ogólnikowy, przepełniony komunałami lub też uogólnieniami, które są stanowczo za trudne dla czwarto lub piątoklasisty. Wada ta np. często bardzo uniemożliwia korzystanie z podręcznika Wippera, pomimo całej jego popularności. Szkoła średnia powinna dawać historję, nie zaś socjologję lub nawet historjozofję. Uczeń w kursie historji powinien znaleźć odpowiedź na cały szereg kwestji, któ-

re mu nasuwa życie dzisiejsze narodów. Przeszłość zaś dzisiejszych państw, ich początek i rola dawniejsza interesują go przedewszystkim.

O ile podręcznik Wippera nie da tych odpowiedzi ze względu na swą ogólnikowość, to znowu trudno zgodzić się na system, będący podstawą podręczników, skądinąd znakomitych, prof. Korzona. Naturalnie, trudno nie zgodzić się z traktowaniem historji powszechnej, jako nauki o cywilizacji; jestto najracjonalniejsze określenie jej przedmiotu. Ale że z tego olbrzymiego, z benedyktyńską pracą gromadzonego ale zarazem ogromnie rozrzuconego materjału tylko wybitnie zdolni i zamiłowani w studjach historycznych uczniowie ową nić przewodnią — rozwój cywilizacji—uchwycą, to także nie ulega wątpliwości. Podręczniki prof. Korzona stanowią niezrównane vade mecum dla nauczyciela, lecz jako książki szkolne stanowczo są niemożliwe. Autor zapomina, że, sam będąc uczonym, którego kilka dzieł stanowi epokę w nauce dziejów polskich, może w wielu razach uzupełnić doskonale braki podręcznika, lecz że tego nie potrafi przeciętny nauczyciel historji, traktujący ją, jako umiejętność jedynie. Nie wszyscy też mogą zgodzić się na objaśnienia, zawarte w samym podręczniku, nadające często paragrafom jego charakter artykułów publicystycznych, za które może jedynie autor odpowiadać. Rada prof. Korzona, ażeby czytać wiele paragrafów, innych zaś oraz treści rozdziałów uczyć się na pamięć—nie trafia do przekonania. Przytym podział materjału uważać należy za wadliwy.

Ażeby dopiąć celu, który zarówno prof. Korzon, jak i zwolennicy systemu podręczników à la Wipper określili jako zadanie nauki dziejów — t. j. ażeby dać uczniowi historję cywilizacji—należy, moim zdaniem, znaleść inny środek. Środkiem tym byłoby

uzupełnienie historji powszechnej dzisiejszej krótkim rysem dziejów kultury.

Dzieje kultury — to przedmiot wprost niezbędny w szkole średniej, jeżeli ma ona być ogólno-kształcącą. W dzisiejszych zaś podręcznikach ledwie dorywcze mamy o niej wzmianki. Podział nauki dziejów powszechnych na historję narodów i dzieje kultury usunie nielogiczność omawianego systemu wykładu; nielogiczność, polegającą na dość nagłym przeskoku od całości pojęcia „ludzkość“ do jego szczegółów, a zarazem usunie jego niepedagogiczność, gdy historję kultury umieścimy w końcu kursu całkowitego. Będzie ona naówczas pewnego rodzaju repetitorjum całości dziejów; prócz tego, przez zapas nagromadzonych faktów da się możność uczniowi kontrolowania i samodzielnej krytyki socjologicznych tez i hipotez, a co najważniejsze, po przejściu historji powszechnej kończący szkołę młodzieniec będzie już przygotowany dostatecznie do studjowania bądź co bądź trudnej i skomplikowanej umiejętności, jaką jest historja cywilizacji.

Do dziejów kultury można będzie odnieść wiadomości o zamierzchłych cywilizacjach: chińskiej, indyjskiej, asyryjsko-babilońskiej i t. d., które dziś, ni przypiął ni przyłatał, rozpoczynają kurs dziejów starożytnych. Wówczas kurs historji narodów (nie państw!) będzie zawierał dzieje rozwoju narodów naszej rodziny cywilizacyjnej, t. j. ludów t. zw. europejskich. Będzie to pewne zwężenie treści terminu „Historja Powszechna,“ lecz zwężania tego dokonywano systematycznie od niepamiętnych czasów; panuje dziś ono wszechwładnie, więc rozgrzeszy nas w zupełności.

Ważny brak w nauczaniu historji, jak już mówiłem, polega na nieumiejętnym rozłożeniu materjału, grupowanego chaotycznie, czyli, mniej więcej, w po-

rządku chronologicznym. Wytwarza to bezład i kompletną nieraz niemożność powiązania faktów według ich spójni logicznej. Proponowałbym pewną zmianę pod tym względem. Pozostawiając chronologji zaszczytne miejsce, zamiast „czasu“ wziąłbym za tło wykładu dziejów „przestrzeń.“ Tłomacząc zaś to na język konkretny, narody historyczne podzieliłbym na grupy terytorjalne według warunków gieograficznych i dzieje narodów rozpatrywałbym w miarę wciągania ich w wir życia historycznego.

Czas na naukę historji biorę odpowiedni temu, który na ten cel poświęca szkoła dzisiejsza. A więc kurs pięcioletni, począwszy od IV-ej klasy po dwie godziny tygodniowo. Biorąc 34 tygodnie nauki w roku i odtrąciwszy ewentualnie święta w dni, kiedy według planu wypada historja powszechna, otrzymamy, okrągło biorąc—320 godzin kursu. W szkołach siedmioklasowych (handlowe, realne) powyższa ilość godzin powinna być dopełniana przez wyznaczenie w planie dwuch klas po trzy godziny tygodniowo historji Po odjęciu 60 godzin na historję kultury, pozostanie 260 lekcji historji narodów.

W tych 260 godzinach można od biedy pomieścić całokształt materjału, stanowiącego dzisiejszy kurs historji powszechnej, uzupełniony nieco obszerniejszym traktowaniem stosunków społecznych, gospodarczych i życia duchowego poszczególnych narodów. Zarzucając obecne przestarzałe zgrupowanie tego materjału w okresy dziejów: starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych, można wprowadzić podział logiczniejszy i zgodny z gieografją. Będzie to podział na okresy: śródziemnomorski, europejski i wszechświatowy. Podział taki jest niedaleki od dzisiejszego, ułatwia zgrupowanie faktów wedle ich związku logicznego i co najważniejsze, jest w zgodzie z nauką.

Okres śródziemnomorski objąłby dzieje ludów, skupionych w czasie dostępnym dla badań historycznych naokoło Morza Śródziemnego z wyłączeniem Egiptu. Będą to więc dzieje Fenicji z Kartaginą (w skróceniu), historja stworzenia cywilizacji klasycznej u Greków, państwowości w Rzymie, walki o talassokrację śródziemnomorską, utworzenie mocarstwa obejmującego ówczesne „orbis terrarum,“ i rozkład jego. Zakończyć kurs należy obrazem pozostałości dawnego świata klasycznego, powalonego katastrofą podwójnej wędrówki ludów z północy (giermanowie, słowianie) i z południo-wschodu (arabowie). Pozostałościami temi będą: kościół na Zachodzie i Bizancjum na Wschodzie. Epilogiem okresu będzie próba wznowienia Cesarstwa, dokonana przez Justynjana Wielkiego, i wywyższenie królestwa Franków, które wstrzymało nawałę arabską na Europę.

Na przejście tego okresu można przeznaczyć 50 lekcji, co wraz z krótkim wstępem, zawierającym ogólne wyjaśnienia, czym jest historja, wskazówki co do jej studjowania, oraz krótkie opowieści o wędrówkach ludów aryjskich i semickich przed utworzeniem państw, może stanowić kurs klasy czwartej. Jako podręcznik może tu służyć tymczasem książeczka Osterloffa i Szustra, uzupełniona notatkami z Korzona.

Rdzeniem następnego kursu—okresu europejskiego dziejów powszechnych—musi być historja kościoła katolickiego i cesarstwa Zachodniego. Będą to dwa ośrodki, koło których zgrupują się inne państwa europejskie. Dzieje supremacji i stopniowego upadku dwu tych potęg międzynarodowych, oraz historja rozwoju narodów, w ten lub inny sposób przez nie wciągniętych do życia historycznego, wypełnia całkowicie duży okres czasu, zapoczątkowany odnowieniem Zachodniego Cesarstwa przez Karola Wielkiego, a zakończony

katastrofą wojen religijnych, Trzydziestoletnią przedewszystkim. Wyjątek będą stanowiły urywki, poświęcone Bizancjum i krajom pod jego wpływem będących, możliwe do skrócenia ad minimum, oraz komentarze do mających charakter katastrof niespodziewanych walk świata chrześcijańskiego z pogańskim lub muzułmańskim. Zwrócić tu uwagę należy na rozwój stosunków wewnętrznych, na życie umysłowe i odpowiednie ugrupowanie narodów historycznych. Historja humanizmu, umiejętne przedstawienie rozkładu feudalizmu, roli kościoła w życiu narodów, należą do trudności dla nauczyciela niemałych, jak również i wyjaśnienie wzajemnego stosunku potęgi politycznej i kulturalnej u poszczególnych narodów. Między innemi, w tym kursie koniecznym jest uwzględnienie dziejów naszych w grupie: Zachodnia Słowiańszczyzna i Węgry.

Jako podręcznikiem można tu posługiwać się Historją średniowieczną Wippera, często jednak bardzo uzupełnianą przez podręcznik Korzona. Co do okresu czasu, w którym powyższy kurs przejść można, to wiele tu trzeba pozostawić indywidualności nauczyciela. Pamiętać jednak należy o tym, że trzeba rzecz traktować nieco obszerniej, niż w pierwszym roku, oraz, że niezbędnym jest poświęcenie również nieco czasu na utwory autorów klasycznych, mało dostępnych dla czwartoklasistów a tu kwalifikujących się do omówienia przy wykładzie czasów Odrodzenia. Ogółem na przejście powyższego okresu niezbyt wiele będzie 80 lekcji.

Pozostanie nam jeszcze w takim razie 100—120 lekcji na przejście najkrótszego, lecz zarazem najobszerniejszego okresu dziejów 1648—1900.

Trudność tu będzie stanowiło powiązanie ze sobą najróżnorodniejszych faktów z niezwykle bogatej dzie-

dziny życia zbiorowego. Obraz różnostronnego obudzenia się ducha ludzkiego, waśnie religijne i polityczne, olbrzymia emigracja i wynikła z niej kolonizacja krajów zamorskich; powstanie nowych typów grupowania się ludzi, pojęć społecznych i politycznych (np. idei konstytucji w kolonjach Ameryki Północnej) zajmą nauczycielowi wiele czasu i pracy. Drugim trudniejszym miejscem przy studjowaniu tego okresu będzie zarys ruchu umysłowego XVIII-go w. Szkopułem w wielu razach, wobec drażliwości treści, stanie się przedstawienie kwestji socjalnej XIX-go stulecia. Bezstronny zarys tej kwestji jest niezbędnym. Odbierze on jej charakter owocu zakazanego i cechę konspiracyjności, z drugiej znów strony, są to wiadomości dla całości wykształcenia niezbędne. Jako podręcznik dla uczniów podałbym tutaj: Podręcznik historji nowożytnej Karejewa, przyswojony literaturze naszej przez Bukowińskiego. Jest to wogóle jeden z najlepszych podręczników pod względem pedagogicznym, pomimo swej w wielu razach wodnistości. Uzupełnieniem będą zawsze podręczniki Korzona. Zamiast Karejewa, z wielką dla uczniów szkodą możnaby wziąć Zakrzewskiego: „Historję Nowożytną w zarysie“—zbiór suchych faktów, opowiedzianych dość pobieżnie, a rozrzuconych chaotycznie. W tym ostatnim podręczniku w dodatku zbyt słabo uwzględnione są stosunki pozaeuropejskie.

Tyle co do zarysu programu. Szczegóły jego mogą być opracowane tylko stopniowo i są zależne od indywidualności nauczyciela i uczniów, oraz od warunków nauczania. Co się zaś tyczy historji Polski, to przechodzić ją należałoby równolegle z dziejami powszechnemi II-go i III-go kursu. Może ktokolwiek będzie uważał takie przeładowanie programu klasy

historją za zbyt wielkie. Ja tak nie sądzę. Historja jako umiejętność, traktowana jest w naszych szkołach po macoszemu. Prof Korzon oblicza, że liczba godzin, udzielanych historji przez szkołę naszą, nie dosięga nawet połowy czasu, wyznaczonego jej w szkole niemieckiej, belgijskiej i francuskiej. Przy tym, konieczność dokładnej znajomości dziejów własnego kraju i społeczeństwa musi tu być przedewszystkim wzięta pod uwagę. Sądzę, że 100 do 120 lekcji należy na historję Polski poświęcić.

Nie mam zamiaru w artykule niniejszym mówić o właściwej dydaktyce historji. Zaznaczę tylko, że jestem stanowczym nieprzyjacielem t. zw. „przesłuchiwania,“ polegającego na opowiadaniu urywków z lekcji przez poszczególnych uczniów. Za zupełnie celowy i korzystny uważać trzeba system prof. Korzona, polegający na urządzaniu repetycji (tylko nie raz na kwartał!) na której nauczyciel daje uczniowi kilka pytań, wymagających kombinacji i uogólnień. W swojej praktyce z wielkim powodzeniem i widoczną korzyścią dla uczni używam kwartalnych lub nawet częstszych odpowiedzi piśmiennych, na ogólne i wymagające orjentacji i kombinowania tematy (np. Rzym w 220 roku przed Chr.; dzieje części Europy między Renem, Karpatami, Wisłą i Bałtykiem w XIII-ym w. historja terytorjum Królestwa Polskiego i t. d.). Odpowiedzi muszą być zwięzłe; lepsze z nich bywają odczytywane i krytykowane przez całą klasę. Repetycje, zapytywanie na lekcji, urozmaicanie wykładu zbiorowemi odpowiedziami całej klasy, da nauczycielowi zupełnie wystarczające pojęcie o stopniu znajomości przedmiotu. Zastrzec tu muszę, że repetycje powinne być zawsze niespodziane. W terminach zapowiedzianych z góry mogą mieć miejsce tylko odpowiedzi „na poprawkę“ słabszych uczniów *(? Red.)* Kreślenie mapek i czy-

tanie uzupełniające—to conditio sine qua non nauczania historji.

Odpowiadać uczeń powinien przy mapie spółczesnej politycznej lub fizycznej; atlasy historyczne lub mapy w rodzaju wydawnictw Kiepperta, powinny służyć jedynie do nauki.

Józef Dąbrowski.

Z LITERATURY.

Z pedagogji popularnej (*Ks. Antoni Brykczyński.*— O małżeństwie i wychowaniu dzieci. Uwagi praktyczne dla ludu. Wyd. „Kroniki Rodzinnej“ Wyd. 2-gie. Cena 15 kop.).

W ciągu bieżącego roku wyszła już w drugim wydaniu staraniem Kroniki Rodzinnej książeczka ks. Brykczyńskiego „O małżeństwie i wychowaniu dzieci.“ Warto się przyjrzeć z blizka takim dziełkom—zwłaszcza jeśli cieszą się poczytnością i powodzeniem— aby sobie zdać sprawę, jakim wpływom kulturalnym nasz lud podlega i ile jest warta oświata, szerzona przez przyrodzonych kierowników ludu czyli przez duchowieństwo.

Rzecz o małżeństwie traktowana jest stosunkowo bardzo obszernie, zwłaszcza ze strony formalnej. Są to, jak powiedziano w tytule, „rady praktyczne“. Jest więc mowa o tym, jak żony lub męża szukać, w swojej czy cudzej parafji; o której godzinie brać ślub; jak wesele wyprawiać, by ile możności najpodobniejsze było do wesela w Kanie Galilejskiej; kto ma przychodzić do księdza dawać na zapowiedzie; jakie są przeszkody do małżeństwa, ustanowione dla tego, „żeby się miłość szerzyła śród jaknajwiększej liczby ludzi“, i jak grzesznym jest wyrażenie „kupować dyspensę, “bo przecie dyspensa nie bułka i opłaty pieniężne ustanawiane są tylko na to, by ją utrudnić, a gdyby

ich nie było, toby i przeszkoda nie istniała, jak dodaje naiwnie ks. Brykczyński.

O wychowaniu dzieci dowiadujemy się niewiele i to jest dosyć zrozumiałe. Ponieważ małżeństwo jest to sakrament dający *łaskę* dobrego wychowania dzieci, więc możnaby już na samym sakramencie poprzestać, a na popularyzowanie pedagogji się nie puszczać. Widocznie jednak autor wątpi o skuteczności tej łaski, bo przytacza różne przykłady błędnego wychowywania dzieci w sakramencie zrodzonych. O innych wogóle niema mowy, bo rodzenie dzieci poza związkami sakramentalnemi jest ciężkim grzechem — i koniec.

Jeśli małżeństwo doczekać się nie może potomstwa, powinno się modlić i ofiarę na kościół złożyć, jeżeli zaś ma być dziecko, a pora się zbliża, powinni oboje iść do spowiedzi. (O ofierze na kościół w tym razie niema wzmianki). Dzieci należy kochać nie za mało i nie zanadto. Najgorzej jest, gdy jedno z rodziców chce dziecko bić, a drugie mu tego broni i woła: „nie bij mi *mojego* dziecka!“ Jak to *mojego?* A czyż ono nie do obojga rodziców należy i czy nie każde z nich ma prawo je karać? Źle jest też, gdy matka mówi, że ją *serce boli* bić dziecko, bo to małe, głupie: „Do dobrego ono głupie, ale do złego mądre;“ „malutki człowieczek, a wielki grzesznik, mówi św. Augustyn.“ Autor z głębokim przekonaniem kilka razy powtarza tę prawdę, że każde dziecko jest skłonniejsze do złego niż do dobrego i czerpie zgorszenie zewsząd: z otoczenia, od dzieci, od starszych, od bydląt, skąd się zdarzy. Za przykład swoim czytelniczkom podaje matkę, która zauważywszy, że jej półtoraroczny synek jest złośnikiem, wnet mu pierw-

szego klapsa dała. Oto jest, widzicie, dobra matka! woła. Bijcie dzieci, póki małe, bo jak wyrosną, to się bić nie pozwolą i rady im nie dacie. Jak widzimy— rada nietyle pedagogiczna, ile praktyczna. Jakkolwiek ks. Brykczyński nawiasowo objaśnia, że kara jest środkiem ostatecznym, to jednak wogóle nie podaje innych środków oddziaływania niż kara, ani innych kar niż cielesna. Cytaty z Pisma Ś-go, jakiemi popiera swe wywody, najzupełniej zresztą obalają jego uwagi o karach, jako o ostateczności: „Nie odejmuj rózgi od dziecięcia, bo jeśli go wyćwiczysz rózgą, nie umrze; ty go wybijesz rózgą, a duszę jego z piekła wybawisz.“ „Kto folguje rózdze, nienawidzi syna swego, lecz kto go miłuje, ustawicznie ćwiczy.“ A zatym *nie odejmować rózgi*, *ustawicznie ćwiczyć*, są to rady zaczerpnięte wprost z Pisma Świętego; jakże tu ich trafność w wątpliwość podawać? Nabierają one tym większej siły przez liczne przykłady z życia czerpane. Ks. Brykczyński zaleca w pierwszym rzędzie rózgę jako lekarstwo na upór i nieposłuszeństwo; „Opowiadał mi pewien doktór—pisze—że gdy jego córeczka opierała się i nie chciała jego woli spełnić, to ją pięć razy z kolei rózgą bił, choć sam do drugiego pokoju wychodził i łzy obcierał, tak mu dziecka żal było; ale wreszcie upór przełamał; od tej pory ani razu nie potrzebował dziecka nietylko karać, ale nawet upominać.“

Sprawiedliwość wyznać każe, że autor nie radzi bić dzieci ambitnych, lecz względem nich poleca perswazję, choć w innym miejscu wprost zabrania rodzicom tłumaczyć pobudki swych rozkazów, bo dzieci mają słuchać ślepo i wiedzieć, że rodzice są ich władzą. Zresztą niema w całej książce ani jednego faktycznego przykładu zastosowania innego środka pedagogicznego niż bicie. Omyliłam się, są i inne, np. od-

mawianie rożańca, spowiedź, chrzest i t. p. Naturalnie, że ten ostatni, jako bardzo ważny środek wychowawczy, omawiany jest dość obszernie łącznie ze wszystkiemi formalnościami, jak wybór imienia naprzykład. Zaleca się chrzcić dzieci jaknajwcześniej, bo bez chrztu zbawione być nie mogą, nigdy jednak księdza w nocy budzić do chrztu nie należy, bo o ile dziecko chore a ksiądz śpi, to każdy ochrzcić może i taki chrzest do zbawienia wystarcza. O ile ksiądz nie śpi, jest niezbędnym chrzest z ceremonji, ale i wtedy żądać nie można, by każde dziecko chrzcił oddzielnie, bo to wielka zmuda, tylko należy przyjść w niedzielę, gdy się nazbiera więcej dzieci, i można je chrzcić hurtownie.

Naturalnie jest też osobny rozdział o tym „Czego winni rodzice uczyć dziatek swoich?“ A więc przedewszystkim pacierza „bo nie darmo przysłowie mówi: za panią matką pacierz.“ Muszą go dzieci mówić dosłownie jak w książce. Nie „daj nam dzisiaj chleba naszego powszedniego“ lecz „chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj“ (sic!). O wyjaśnieniu pacierza, ma się rozumieć, wzmianki niema, lecz o poprawnym wymawianiu; np. nie „płońskim“ ani „płockim“ Piłatem lecz „Pontskim.“ Co znaczy Piłat Pontski tego zresztą i rodzicom ksiądz nie wyjaśnia, boć to do zbawienia nie potrzebne. Prócz pacierza, powinno się dziecko uczyć czytać i pisać, a jak tylko czytać zaczyna, należy mu zaraz sprawić katechizmówkę za pięć groszy, a potym książkę do nabożeństwa z napisem *aprobatnr.* Później można mu kupić jeszcze i inną jaką książkę, albo zaprenumerować „Kronikę Rodzinną,“ „Gazetę Świąteczną,“ „Zorzę.“ Jak będzie umiał czytać i pisać, a katechizmu się wyuczy, to go ksiądz w krótkim czasie do Komunji przygotuje—i na tym koniec. O ile dziecko jest zdolne, a rodzice zamożni,

to mogą je do wyższych szkół wysłać, na adwokata, doktora, inżynjera lub nawet księdza wykierować. Ani wzmianki o tym, że katechizmówka nie jest bynajmniej przygotowaniem do takiej szkoły, że prócz czytania i pisania trzeba jeszcze innych umiejętności, by zostać wykształconym człowiekiem, nawet rachunek przemilczany zupełnie; słowem czytelnik pozostaje w rajskiej nieświadomości tego, czym jest oświata we właściwym znaczeniu, i czy są jakie inne nauki poza katechizmem. Spotykamy tylko jeszcze luźną wzmiankę o egzaminie i znowuż fakt dowodzący, że do złożenia egzaminu niekiedy rózga pomaga. Mamy więc zupełnie typowy system katolickiego wychowania o popularnej formie. Rozkaz, dozór, kara, rózga i pacierz, ten ostatni z odrzuceniem wszelkich samodzielnie ułożonych ofiarowań, to jest jedynej jego części zrozumiałej dla dziecka, mechaniczna tresura dusz pobożnych, do zbawienia przeznaczonych, z pewnym ustępstwem na rzecz demokratycznego ducha czasu, pozwalającego chłopu marzyć o wykierowaniu syna na doktora lub księdza, z gorliwą zachętą do nietroszczenia się o jutro i zdawania na Opatrzność, bo „czego Bóg stworzy, tego nie umorzy“ a zresztą „szkła i dzieci nigdy nie za dużo, bo szkło się tłucze, a dzieci umierają,“ bez najmniejszej wzmianki o higjenie i zapobieganiu chorobom—oto co zawierają „praktyczne rady“ księdza Brykczyńskiego o wychowaniu dzieci.

Na ogół biorąc, są one tylko potwierdzeniem istniejącej śród ciemnego ludu starej pedagogicznej rutyny. Do pacierza napędzać, a ręki nie żałować — tak rozumiano po chatach obowiązki rodzicielskie, a książka księdza B. nic do tego nie doda, prócz wiadomości, że Piłat nie był ani płockim, ani płońskim. Tak to się lud oświeca przy pomocy światłych kapłanów.

I. Moszczeńska.

Gieometrja elementarna. Podług B. Kerchera, Z. Wulicha, G. Jurewicza i innych, opracował Jan Pióro, nauczyciel matematyki, przejrzał i przedmową opatrzył Romuald Cieślewski, kand. nauk matem. Część I. Planimetrja. Warszawa, 1908.

O ile przed rokiem podaż licho skleconych podręczników mogła być wytłumaczona nagłym powstaniem zapotrzebowania, dziś takiego usprawiedliwienia dla tandety znaleść nie możemy. Pierwszy głód został zaspokojony (w dziedzinie gieometrji mamy zresztą Badowskiego, który nietylko „pierwszy" głód zaspokoić zdołał); oczekujemy teraz prac sumiennych, umiejętnych, bardziej samodzielnych, bardziej odpowiadających wymaganiom nauki i pedagogiki. I wydawcy powinni nareszcie zrozumieć, że zdradzają kiepskie pojmowanie swego interesu, umożliwiając oglądanie światła dziennego takim rzeczom, które skazane są na dotkliwe zbiczowanie przez krytykę.

Towarzystwo „Wydawnictwa podręczników szkolnych," wypuszczając książkę, która raczej winna była spleśnieć w rękopisie, powzięło oryginalną myśl zaopatrzenia jej w reklamę. Bo tylko reklamą, a nie przedmową nazwać można te 13 wierszy, któremi p. Cieślewski poprzedził książkę. Czytamy w tej niezwykłej „przedmowie", że książka odznacza się jasnością, treściwością, przystępnym wykładem, że usunięty z niej został „wszelki balast, obciążający umysł młodociany;" w konkluzji p. Cieślewski poleca książkę „średnim i niższym zakładom naukowym, a w szczególności pensjom żeńskim." (To w „szczególności pensjom żeńskim" zakrawa na humorystykę; p. C. należy widocznie do tych „pedagogów," którzy wykład matematyki dla dziewcząt zwykli traktować z pobłażliwym i lekceważącym uśmiechem). Gdy jednakże nie uwierzymy zbytnio tym *verba magistri* i zajrzymy do

książki, przekonamy się odrazu, że nietylko ową „przedmowę,“ ale całą książkę należy uważać za... „nieporozumienie“ i że książki tej nie można polecić nawet... pensjom żeńskim.

Autor, dbając troskliwie o nieprzeciążanie głów uczniów, a zwłaszcza pensjonarek, starał się usunąć „wszelki balast, obciążający umysł młodociany.“ Usunięcie balastu wyraziło się w unikaniu rachunków i zaniechaniu jakiegokolwiek pogłębienia przedmiotu; jedno i drugie znakomicie obniża wartość wykładu. Za to na str. 42 uroczyście jest rozważany „czwarty przypadek równych trójkątów,“ co śmiało mogłoby być jako balast wyrzucone.

Aby dać naszym czytelnikom pojęcie o tych wszystkich zaletach, które przypisuje się książce w „przedmowie,“ przytoczymy z książki szereg cytat, które doskonale przedstawią, czym jest rozważane dzieło pod względem naukowym i pedagogicznym.

Już na *pierwszej* stronie czytamy: „Ciało gieometryczne ma 3 wymiary: długość, szerokość i wysokość;“ oraz nieco niżej: „Powierzchnia nie jest częścią ciała i nie może mieć wszystkich trzech wymiarów, lecz tylko dwa: długość i szerokość.“

Na str. 3-ej: „Ponieważ punkt może wirować (!) w rozmaitych kierunkach, dlatego też i linje mogą mieć rozmaity wygląd i tworzyć różne powierzchnie i ciała.“

Na tej samej stronie czytamy: „Jeżeli przez każde dwa punkty powierzchni można poprowadzić prostą, to taka powierzchnia zowie się płaską czyli płaszczyzną.“ Czy pp. Pióro i Cieślewski wyobrażają sobie dwa punkty, przez które nie możnaby poprowadzić prostej? Nie, to tylko jasność stylu i ścisłość wysławiania się!

Str. 4: „Gieometrja zajmuje się własnościami li-

ni, powierzchni i ciał, jak również ich kształtem i wielkością“ (a więc—własnościami, *jak również* kształtem i wielkością).

Na str. 6 autor obciąża umysły młodociane takim zdaniem, bliżej nie objaśnionym: „Określenie czyli definicja jest rozłożeniem pewnego pojęcia na inne prostsze, już nam znane.“

Na str. 18-ej znajdujemy ciekawe i bajecznie „jasne“ dowodzenie równości katów prostych; czytamy mianowicie: „Przenosząc dwa proste kąty i umieszczając je jeden na drugim tak, aby wierzchołki i ramiona ich przystały (w przeciwnym razie do jednego punktu na prostej możnaby spuścić dwie prostopadłe), łatwo się przekonać, że *wszystkie kąty proste są sobie równe.*“

Str. 33: „Za wierzchołek trójkąta uważać będziemy kąt przeciwległy podstawie“ (wierzchołkiem ma być kąt!)

Kwiatów do tego rodzaju bukietu moglibyśmy w obfitości uszczknąć na każdej niemal stronie. Nie brak nawet wprost wyraźnych błędów (np. na str. 76 znajdujemy twierdzenie „W... kole większemu łukowi odpowiada większa cięciwa, i odwrotnie: większej cięciwie odpowiada większy łuk;“ twierdzenie to jest prawdziwe tylko z tym zastrzeżeniem, że rozważamy łuki mniejsze, niż połowa okręgu; lecz bez tego ograniczenia przytoczone zdanie jest błędne).

Polszczyzna pysznie harmonizuje z całością. Czytamy ustawicznie: dowodzić *co*, *wynaleść* sumę, różnicę etc., *wznieść* prostopadłą z punktu na prostej, opisać wielokąt *naokoło* koła. Mamy jeszcze takie rusycyzmy, jak „ślad, pozostawiony linją“ (str. 3), „kąt utworzony jednym bokiem wielokąta i przedłużeniem drugiego“ (str. 68). Na str. 50 każe się „rozdzielić prostą AB na dwie połowy,“ a na str. 12-ej każe się „wy-

naleść taki punkt C, aby punkt A dzielił odcinek BC na dwie połowy“ i t. p.

Podawanie sprzecznych określeń, posiłkowanie się terminami, które nie zostały zdefinjowane, korzystanie z pojęć, które dopiero później są omawiane—oto zalety książki, których nie dojrzał autor „przedmowy,“ inaczej może zlitowałby się nad pensjonarkami i nie zalecał im książki p. Pióro.

Z ogłoszenia na okładce książki widzimy, że część II-ga „Stereometrja“ jest w druku, na zapobieżenie więc dalszemu ciągowi „nieporozumienia“ jest zapóźno.

M. Feldblum.

Dr. A. F. Holleman. *Podręcznik chemji nieorganicznej. Z niemieckiego wydania przełożył Kazimierz Jabłczyński.*

Przed stu z górą laty Kant odmówił chemji prawa nazywania się nauką ścisłą, a nawet wogóle nauką, ponieważ nie opierała się na matematyce. Był to zarzut poniekąd słuszny. Dziś, dzięki pracom Horstmana, Berthelota, Van't Hoffa, Arrheniusa, Ostwalda i wielu innych, chemja staje się nauką równie ścisłą, jak fizyka, a raczej działem tej ostatniej, traktującym o energji chemicznej i jej przemianach. Pierwsze więc i stanowcze żądanie, które każdemu podręcznikowi chemji nieorganicznej stawiamy—to uwzględnienie strony teoretycznej i rozpatrywanie zjawisk poszczególnych z teoretycznego punktu widzenia. Żądaniu temu bardzo nieznaczna ilość podręczników czyni zadość. Strona teoretyczna jest w nich wprawdzie uwzględniana, lecz teorja tworzy rozdziały zupełnie w sobie zamknięte, bez żadnego związku ze stroną doświadczalną. Świetny wyjątek stanowi podręcznik chemji nieorganicznej W. Ostwalda. (W. Ostwald.

Grundlinien der anorganischen Chemie), dotychczas jednak nie może się on doczekać przekładu na język polski. Drugie miejsce należy się w literaturze podręcznikowej niezaprzeczenie Chemji nieorganicznej A. F. Hollemana i powinniśmy być szczerze wdzięczni p. Jabłczyńskiemu, który przekładu dzieła tego dokonał. Podręcznikowi temu zarzucić wprawdzie też można nie jedno. I tu teorja dysocjacji elektrolitycznej wisi, że się tak wyrażę, w powietrzu, a przecież wszystkie reakcje, przebiegające w roztworach, jedynie z jej punktu widzenia rozpatrywane być powinny. To samo powiedzieć bym mógł o prawie działania mas. Braki te jednak okupuje cały szereg bardzo wybitnych zalet. Wykład jest jasny, dobrze ilustrowany przykładami i doświadczeniami i, jak na dzieło stosunkowo niewielkie, dość zupełny. Przekład jest naogół bardzo staranny i wszystkim tym, którzy przystępują do gruntownych studjów nad chemją, dzieło to najgoręcej polecić należy, tymbardziej że cena jego jest bajecznie nizka (1 rb. 50 kop.). Pozwolę jednak sobie na zakończenie zwrócić uwagę na błąd w oryginale, który w całości przeszedł do przekładu. Mam tu na myśli fałszywe stosowanie nazw anody i katody. Fizycy i elektrochemicy zgodzili się obecnie na jedno, mianowicie, że katoda jestto elektroda, po której prąd dodatni ogniwo (lub wannę elektrolityczną) opuszcza. Stosuje się to bez wyjątku do wszystkich ogniw, wanien elektrolitycznych, akumulatorów, jak również i do rur Crookesa (wówczas jedynie nazwa promieni katodowych będzie zupełnie słuszną). Zwracam uwagę na szczegół powyższy dla tego, że czas już najwyższy, byśmy nomenklaturę daną ustalili. Jeszcze przed kilku laty w wielu pismach fizycznych i elektrochemicznych wielu autorów, mówiąc o anodzie i katodzie, uważali za stosowne objaśniać w od-

syłaczach, którą elektrodę mają na myśli, nie byli bowiem pewni, czy zostaną dobrze zrozumiani.

Jan Babiński.

„Po pracy.“ *Czytanie dla dorosłych przez Unszlicht-Bernsteinową i Sempołowską. Nakład Mortkowicza. Warszawa, księgarnia Centnerszwera.*

Do niedawna brakowało nam książki, której możnaby używać przy nauce dorosłych analfabetów, gdyż wszelkie czytanki dla dzieci nie mogły zaciekawić człowieka dorosłego, który pomimo tego, iż dopiero wyszedł z analfabetyzmu, może wskutek doświadczenia życiowego i samodzielnej obserwacji rozumieć i interesować się całym szeregiem zjawisk społecznych, będących zupełnie obojętnemi dla umysłu dziecka. W myśl tej potrzeby p. Sempołowska i Unszlicht-Bernsteinowa opracowały zbiorek pod tytułem: „Po pracy.“

Pod względem zewnętrznym uderza duży i wyraźny druk, co ma wielkie znaczenie dla ludzi, borykających się jeszcze z trudnościami samej techniki czytania. Wybór treści bardzo staranny i różnorodny, w czym przejawia się pragnienie uspokojenia ciekawości czytelnika, którego wszystko interesuje.

Dużo kart poświęcają autorki instytucjom publicznym, jak: czytelnie, domy miejskie w Londynie, instytut dla ociemniałych i głuchoniemych i t. p. Nie brak także i obrazków z życia ludzi, w których uwydatnia się całe bogactwo najważniejszych zawodów i warunków życia zarówno przyrodniczych jak i społecznych.

Tutaj muszę nadmienić, że nie wszystkie ustępy są jednolitej wartości i obok ślicznych i silnych w na-

stroju, jak: „Dlaczego kocham Polskę,“ który to ustęp musi oddziałać na umysł i uczucie czytelnika, znajdują się i takie, które możnaby usunąć ze zbiorku bez szkody dla całości.

Dobrą nowość wprowadziły autorki, pomieszczając kilka ustępów humorystycznych, które wpływają ogromnie na urozmaicenie treści. Wybór poezji duży, i to ładnych i łatwych tak, że czytelnik odrazu zapozna się z cenniejszemi utworami naszej literatury, co napewno wpłynie zachęcająco w kierunku dalszego czytania.

Zbiorek „Po pracy“ polecić można jako książkę, mogącą oddać poważne usługi przy nauce dorosłych analfabetów.

K. Kalkstein-Lewandowska.

Książki nadesłane do Redakcji.

Z. Szczawiński i S. Kamiński. Teorja arytmetyki oraz zbiór zadań. Część 1, 2 i 3-cia. Wydawnictwo pedagogiczno-szkolne M. Arcta. Warszawa.

K. Grochowski Zbiór zadań arytmetycznych. Część 1-sza. Wydawnictwo pedagogiczno-szkolne M. Arcta. Warszawa.

K. Kędzierski. Wykład arytmetyki z zadaniami. Wydawnictwo pedagogiczno-szkolne M. Arcta. Warszawa.

St. Thomas. Zbiór zadań arytmetycznych. Część 4-ta. Wydawnictwo pedagogiczno-szkolne M. Arcta. Warszawa.

H. Stattlerówna. Początkowa nauka arytmetyki. Część 3-cia. Warszawa 1907. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

R. Cieślewski. Zbiór zadań algiebraicznych. Część 2-ga. Warszawa. „Wydawnictwo podręczników szkolnych.“

A. Klonowski. Zadania algiebraiczne, cz. 3-cia. „Systematyczny kurs nauk.“ Nakł. M. Arcta. Warszawa.

J. Pióro. Gieometrja elementarna, cz. 1-sza. Warszawa. „Wydawnictwo podręczników szkolnych.“

T. Jastrzębiec. Zbiór zadań algiebraicznych w zakresie programu gimnazjalnego. Warszawa-Łódź, L. Fiszer.

A. Kadesch. Zarys fizyki. Kurs niższy. Spolszczył J. Babiński. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa.

J. Paczowski. Repetitorjum fizyki. „Bibljoteka repetitorjów,“ tomik 12-ty. Lwów, 1907. Maniszewski i Meinhart.

E. Roscoe. Chemja nieorganiczna. Przełożył dr. B. Miklaszewski. Warszawa. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

J. Remsen. Wykład chemji. Przełożyli E. Grabowski i W. Humnicki. Warszawa, Arct.

L. Graetz. Elektryczność; teorje i zastosowania. Przełożył dr. L. Bruner. Warszawa, Arct.

J. Sosnowski i W. Jezierski. Zarys biologji ogólnej. Warszawa. Arct.

O. Schmeil. Świat roślinny, opracowała M. Arct-Golczewska. Warsz. Arct.

E. Sokolnicka. Kurs elementarny zoologji, mineralogji i botaniki. Część 2-ga. Warszawa-Łódź. J. Fiszer.

M. Heilpern. Co to są nauki przyrodnicze? „Książnica ludowa.“ Warsz. Centnerszwer.

F. Wermiński. Botanika. Podręcznik dla klas średnich. Warsz. Arct.

M. Arctówna i W. Grzegorzewska. Podręcznik do nauki botaniki. Część 1-sza. Warsz. Arct. Wydanie drugie.

Vogl, Müllenhof i Röseler. Podręcznik zoologji. Przekład opracował A. Fuks. Kurs 1, 2 i 3-ci. Warsz. Łódź. L. Fiszer.

K. Kulwieć. Chrząszcze polskie. Warszawa. E. Wende.

W. Bölsche. O pochodzeniu człowieka. Przełożył Z. Szymanowski. Warszawa. Centnerszwer.

Kirchhoff. Człowiek i ziemia. Przełożył St. Majewski. Łódź. Nakł. Straucha.

Gonet. Repetitorjum z gieografji. „Bibljoteka repetitorjów.“ Lwów, 1907.

Dzierżyński. Gieografja Europy Zachodniej. Warszawa. Arct.

K. Chmielewski. „Twoje ziemie... twoje wody...“ Szkice malownicze z kraju. Warsz. Arct.

A. Nałkowska. Gieografja szkolna elementarna, część 3-a. Warsz. Arct.

A. Fuchs. Gieografja powszechna, kurs 1-y. Warszawa 1907. L. Fiszer.

G. Konopnicki. Wypisy gieograficzne, cz. 1-a i 2-a. Warsz. Arct.

F. Nansen. Eskimowie, ich kraj, życie i obyczaje. Streścił A. S. Warsz. Arct.

P. Mins. Kontury do map gieograficznych. Warszawa-Łódź. L. Fiszer.

Atlas konturów do map gieograficznych, przez Czesława Statkiewicza, cz. 1-ga i 2-ga. Warszawa. „Wydawnictwo podręczników szkolnych.“

J. Radliński. Na przełomie dziejowym. Warszawa. Centnerszwer.

Charakterystyki historyczne. I. Bolesław Chrobry, podług K. Szajnochy. II Władysław Łokietek, podług

K. Szajnochy. III Kazimierz Wielki, podług J. Szujskiego. IV. Wojewoda Sieciech, podług Smolki. V. Jadwiga, podług Smolki. Warsz. Arct.

Królowie i książęta polscy według rysunków J. Matejki, z objaśnieniami. Warsz. Arct.

Cz. Jankowski. Bohaterowie polscy. Warszawa, Arct.

Jan Kiliński. Pamiętniki o rewolucji w Warszawie, w roku 1794. Warsz. 1907. Arct.

Wipper. Historja Nowożytna w zarysie. Przełożył M. Kreczmar. Cz. 1-a i 2-a. Warsz. 1907. Nakł. „Bibljoteki Naukowej.“

H. Witkowska i Kulikowska. Czytania historyczne. Epoka piastowska. Zeszyt 3-ci. Warsz. Arct.

Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej. Życiorysy. streszczenia, wyjątki. Pod redakcją B. Chlebowskiego, J. Chrzanowskiego, H. Gallego, G. Korbutta i St. Krzemińskiego. Tom III. Warsz., Gebethner i Wolff.

Sempolowska i Unszlicht-Bernsteinowa. Dla przyszłości, cz. 1-sza i 2-ga. Warszawa. Nakł. J. Mortkowicza.

W. Osterloff i J. Szuster. Dzieje powszechne, cz. 2-ga. Dzieje wieków średnich. Warszawa L. Fiszer.

H. Galle. Wypisy polskie na klasę czwartą. Warszawa. Arct.

K. Króliński. Gramatyka języka polskiego. „Bibljoteka Repetitorjów.“ Lwów. Maniszewski i Meinhart.

K. Króliński. Pisownia polska ze słownikiem. Lwów.

Kędzierski. Wypisy polskie. „O domu i świecie;“ cz. 2-ga. Warsz., Fiszer.

M. Sadowska. Krótka stylistyka. Warszawa. L. Fiszer.

A. Krasnowolski. Słowniczek frazeologiczny. Poradnik dla piszących. Warszawa. Arct.

R. Plenkiewicz. Historja literatury powszechnej w zarysie. Wilno 1907. J. Zawadzki.

Fegler. Kurs metodyczuy języka niemieckiego. Kurs 3-ci. Warszawa. Gebethner i Wolff.

Wróblewski. Gramatyka języka niemieckiego. Warszawa. Fiszer.

Krasnowolski. Ćwiczenia do nauki języka łacińskiego, cz. 4-ta. Warszawa. Arct.

Socha. Elementarz rosyjski dla dzieci polskich. Warszawa, E. Wende.

Rossman i Schmidt. Podręcznik języka francuskiego. Spolszczyła N. Osterloff. Cz. 1-a, 2-ga i 3-a. Warszawa. L. Fiszer.

Osterloff. Rady i wskazówki pedagogów dla nauczycieli szkół ludowych. Warszawa, L. Fiszer.

W. M. Kozłowski. Co i jak czytać? Warszawa. Arct.

Nietzsche. Narodziny tragiedji. Przekład L. Staffa. Warszawa. Nakład J. Mortkowicza.

A. Niemojewski. Wybór wierszy. „Książnica ludowa.“ Warszawa. Centnerszwer.

Ks. Kneipp. Dziecko zdrowe i chore. Warszawa. Gebethner i Wolff.

T. Jaroszyński. Doktór Tomasz. Powieść. Warsz. Gebethner i Wolff.

Z. Urbańska. Za podszeptem szału. Lwów.

H. Struve. Logika elementarna. Warszawa. Arct.

K. Appel. O mowie dziecka. Odbitka z „Encyklopedji Wychowawczej.“

A. Menger. Polityka ludu. Przełożył M. Aleksandrowicz. Łódź. Strauch.

E. Bernstein. Parlamentaryzm a socjalizm. Przełożył Aleksandrowicz. Łódź. Strauch.

Büchner. Walka o byt i społeczeństwo. Łódź. Strauch.

Zeleznow. Ekonomja społeczna. Łódź. Strauch.

A. Maciesza. Atlas statystyczny Królestwa Polskiego. Płock, 1907 r. Nakładem autora.

KRONIKA.

„Dziecko.“

(Sprawozdanie z wystawy w Wiedniu).

Pod tą nazwą urządzono wystawę w Wiedniu, w Rotundzie. Objęła ona wszystko, co dotyczy pielęgnowania dziecka lub jego rozwoju duchowego, i to zarówno dziecka zdrowego jak chorego, normalnego jak anormalnego.

Celem wystawy było zapoznanie rodziców i wychowawców z postępami pedagogiki i higjeny.

W roku 1873 w tej samej Rotundzie na wystawie wszechświatowej, dziecku poświęcony był tylko jeden pawilon, dziś sprawy wychowania higjenicznego postąpiły tak znacznie, że mogły wypełnić całą wystawę, złożoną z 14 grup: opieka nad niemowlętami, ubranie, pożywienie, wychowanie i pielęgnowanie dzieci zdrowych i chorych, nauczanie dzieci w domu i w szkole, sztuka w życiu dziecka, literatura pedagogiczna i dziecinna, pomoce naukowe i t. d.

Na wstępie widzimy pokój dla niemowląt: duży stół do przewijania, piecyk do ogrzewania pieluszek, wannę, apteczkę domową, szafkę dezynfekcyjną, wózek i bardzo wygodny do domowego użytku przyrząd do prania bielizny dziecinnej.

Z tablic i broszur, dowiadujemy się o śmiertelności niemowląt; zależy ona od bardzo wielu przyczyn: społecznego stanowiska rodziców, pory roku, sposobu odżywiania i t. p. Dzieci nieprawych np. umiera 7 razy więcej niż prawych; śmiertelność jest również znaczniejsza u dzieci sztucznie karmionych; szczególnie silnie rozwija się śmiertelność takich dzieci w lecie, kiedy mleko łatwo ulega zepsuciu.

Tuż mamy wystawione najrozmaitsze przetwory i przyrządy do karmienia niemowląt—mączki, sucharki, maszynki do sterylizowania mleka, do gotowania, do przechowywania i t. d.

W następnej grupie znajdujemy zreformowane ubranie i bieliznę dzieci małych lub będących w wieku szkolnym.

Szczególną uwagę zwracają ubrania dzieci u różnych ludów w różnych epokach.

Bardziej pouczającą jest grupa IV-ta — wzór pokoju dziecinnego, dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym.

Dużo światła, dużo powietrza i dobra wentylacja, to są zasadnicze rzeczy pokoju dziecinnego. Kąty w pokoju zaokrąglone, żadnych wystających kantów w sprzętach. Ściany olejno pomalowane, dające się z łatwością utrzymać w czystości; drugi pokój wytapetowany papierem wynalazku Lincrusta, dającym się zmywać, podobnie jak sciany farbą olejną malowane, i dezynfekować; pokój w ten sposób tapetowany jest znacznie ozdobniejszy od ściany pomalowanej. Podłoga w pokoju pokryta linoleum, które broni dzieci od uszkodzeń i daje się łatwo zmywać; ma tylko jedną wadę: jest za drogie. Linoleum daje się zastąpić Azbestem i Xylolitem, które posiadają te same zalety, lecz są znacznie tańsze.

Meble proste drewniane (w stylu angielskim) bez

ostrych kantów, jasno lakierowane; duży stół obity ceratą stoi tuż przy oknie (nie na środku pokoju), żeby dziecko mogło pracować lub bawić się, mając dosyć światła.

W kącie pokoju stoi niziutka szafka z półkami, ze spiczastym wierzchem, ażeby nie było na niej miejsca dla kurzu. Na półkach leżą książeczki obrazkowe, przyrządy do rysunku i malowania, klocki, piłki, lalki, wózki i t. p. zabawki.

Pokój dziecinny powinien sprawiać wrażenie estetyczne; jakoż mamy na ścianach parę obrazków wartości artystycznej, jakiś sprzęt ozdobniejszy, doniczki z kwiatami na oknach i jakiś instrument muzyczny. Tu widzimy fisharmonję.

Pokój ucznia jest taki sam, z tą tylko różnicą, że stoi w nim ławka higjeniczna szkolna, zastosowana do wzrostu dziecka, bibljoteczka do książek, kosz do papierów, zabawki zaś mają bardziej charakter materjałów surowych (torby, papiery kolorowe, deseczki, pudełka, albumy i t. p.); mamy tu również narzędzia do slöjdu, warsztat stolarski, noży, pilniki i t. p., warsztat tkacki, maszyna (mała) do szycia i materjały potrzebne do tego.

W pawilonie „zdrowe dziecko“ mamy bardzo źródłową statystykę chorób dziecinnych, plany budynków, całe urządzenie zakładów leczniczych i sanatorjum dla dzieci; mnóstwo fotografji dzieci przed i po kuracji.

Najokazalej wygląda senatorjum D-ra Szego w Abbazji.

W dalszym szeregu pawilonów widzimy żłobki, ochronki i różne zakłady dobroczynne dla dzieci. W szkołach i zajęciach dziecinnych w ochronkach nie widzimy postępu, panuje tu wielkie ubóstwo; nie znaleźliśmy żadnego nowego pomysłu. Gdzieniegdzie

tylko zauważyliśmy usiłowanie zastosowania w robótkach motywów swojskich.

Najbardziej wypełnioną jest wystawa grupy szkolnej. Przeglądając środki pomocnicze, widzimy mnóstwo modeli, tablic, podręczników, a najokazalej przedstawiają się nauki przyrodnicze: szereg tablic z morfologji roślin, ułożonych w płaskich pudełkach, zielniki, preparaty mikroskopowe, zbiory zoologiczne i mineralogiczne i t. d.

Szczególną uwagę jednak zwracają na siebie akwarja od najmniejszych, w kształcie pudełka, do wspaniałych pięknych skrzyń. Akwarja owe zapełnione są bądź to rybami, bądź innemi mieszkańcami naszych rzek i stawów, a konstrukcja ich jest tak prosta, że 7-letnie dziecko potrafi się z takim akwarjum obejść i hodować w nim różne stworzenia wodne. Takie same widzimy terrarja i wiwarja do użytku szkolnego i domowego.

Z przyrządów szkolnych zwracają uwagę widza ławki higjeniczne, tablice na całą długość ściany w klasie, a także tablica szkolna o 4 powierzchniach.

Z pomiędzy kajetów uczniowskich najokazalej przedstawiają się rysunkowe.

Wystawcami były szkoły początkowe i średnie. Obok obrazków wykończonych kredkami lub węglem, mamy szereg rysunków dzieci od najwcześniejszego wieku. Widzieliśmy np. systematyczny zbiór rysunków tego samego dziecka od lat 6 do 12. To znowu ten sam obrazek wykonany przez dzieci różnego wieku, poczynając od lat 6 do 10; np. rysunek człowieka, psa, drzewa i t. d.

Największą uwagę zwraca „Sztuka w życiu dziecka“. Dział ten rozpada się na 3 grupy: dziecko jako artysta, sztuka w szkole i w ochronie, i dziecko w sztuce.

Doświadczenie pedagogiczne wskazuje, że rozbu-

dzenie poczucia piękna w dziecku nietylko dostarcza mu w życiu wiele zadowolenia, ale także dodatnio wpływa na złagodzenie i uszlachetnienie charakteru, i dlatego należy kształcenie uczuć estetycznych rozpoczynać od wczesnego dzieciństwa.

Już od lat pięciu dziecko powinno mieć ołówek, kredki, farby; jego rysunki nie będą studjami artystycznemi, ale stanowić będą materjał dla wychowawcy. Wszystko, czego dziecko w słowach przedstawić nie potrafi (bo mu wyrazów braknie) odda w wyrysowanym obrazku (? Red.). Obrazek przeto będzie świadectwem jego rozwoju umysłowego.

Pierwsze próby są bardzo niewyraźne, powoli zaczynają się wyłaniać jakieś przedmioty. Po pewnym czasie dziecko dostrzega już części oddzielne przedmiotu i obrazek coraz bardziej zbliża się do rzeczywistości, w końcu w obrazku zostaje odtworzone otoczenie i stosunek przedmiotu do tego otoczenia. Nie brak także postaci, mających symbolizować pojęcia abstrakcyjne, np. „śmiech,“ „płacz,“ „strach;“ a nieraz spotykamy całe opowiadania i wypadki.

Do tej samej grupy należą obrazki i książki obrazkowe, specjalnie przez dzieci malowane.

Są to obrazki bardzo proste, przedstawiające sceny naiwne z życia dzieci lub zwierząt. Obrazki są duże i bardzo wyraźne. Dalej widzimy pewne roboty z „ogródka dziecięcego“ i ochronki, wpływające na rozwój poczucia estetycznego: modelowanie z gliny, rysunek, wycinanie, budownictwo, malowanie i t. p. Kilkanaście fotografji ładniejszych gier gimnastycznych w pięknym układzie: gry z kołami, sznurami i wstążkami, gry z gałązkami lub girlandami—tworzą bardzo malowniczy obrazek z życia dzieci.

Dziecko w wieku szkolnym ma większe wymagania. To też obrazki dla niego przeznaczone mają

większą wartość artystyczną. Są to prawdziwe krajobrazy, sceny z życia zwierząt, lub też obrazy historyczne. Oprawione w ładne ramy, wisieć one powinne pojedyńczo, najwyżej po dwa na ścianie, powinne być zmieniane co czas pewien, zależnie od potrzeb chwili.

Obraz taki stanowi prawdziwą ozdobę klasy lub pokoju dziecinnego.

Nawet ptaki i zwierzęta wypchane są tak ugrupowane, że mamy przed sobą jakąś scenę z ich życia w odpowiednim otoczeniu.

Kółko firm wiedeńskich wystawiło całe kolekcje pięknych obrazów i okazów, mogących służyć do nauki i do ozdoby klasy lub pokoju dziecinnego. Muzyka w życiu dziecka gra także nie podrzędną rolę: dziecko od najwcześniejszych lat lubi śpiew i muzykę i, o ile może, naśladuje w tym starszych.

W pokoju dziecinnym lub szkolnym musi być jakiś instrument: fortepjan, cytra, a chociażby cymbałki. Widzimy właśnie na wystawie szeregi najrozmaitszych instrumentów—prócz wyżej wymienionych, fisharmonja i niskie małe pianina, do wzrostu dziecka zastosowane.

Wspomnieć należy jeszcze o poważnej bibljoteczce książek dla wychowawców i książeczek dziecinnych, z których lwią część stanowią bajki fantazyjne.

W końcu idą obrazy znanych malarzy, którzy malowali dzieci.

W dziale zabawek nie znaleźliśmy ani jednej nowej prostej zdatnej zabawki, jedynie mechaniczne, bezcelowe i drogie—tych było dużo najrozmaitszego rodzaju. Ogólną uwagę zwracała mechaniczna głowa murzyna wielkości naturalnej, która otwierała i zamykała oczy, otwierała usta, robiła miny człowieka pła-

czącego, śmiejącego się, śpiącego, zagniewanego, naśladując doskonale rzeczywistość.

To było wszystko, co zwróciło moją uwagę na wystawie. Poza tym wiele było rzeczy, nie mających nic wspólnego z wychowaniem dziecka (sklepy tapicerskie, jubilerskie, kolonjalne i t. p.), przez co rzeczywistość nie odpowiadała temu, co obiecywał katalog.

Marja Weryho.

Projekt ubezpieczenia wykształcenia szkolnego dzieci.

Społeczeństwo nasze dość żywo odczuwa potrzebę uregulowania polskiego szkolnictwa, szczególnie zaś uprzystępnienia nauki możliwie najszerszym masom. To też wyłaniają się ustawicznie coraz to nowe pomysły, mające zaradzić złemu i usunąć obecny stan nienormalny. Wiele jest śród nich projektów utopijnych, są jednak i takie, które mogą być urzeczywistnione. Noszą one zazwyczaj cechę bądź filantropji społecznej, bądź przedsiębiorstwa kapitalistycznego i, jako takie, powinne być uważane co najwyżej za paljatywy, za środki tymczasowe, bo przecie właściwe rozwiązanie sprawy leży w uspołecznieniu naszych szkół i uczynieniu nauki bezpłatną na wszystkich stopniach.

Do rzędu takich projektów należy pomysł założenia towarzystwa ubezpieczeniowego, któreby dzieciom w wieku szkolnym wypłacało odpowiednia sumę na wpis. Sprawa ta, poruszona w „Nowej Gazecie“ z d. 3 b. m., tak się przedstawia: towarzystwo ma się opierać na zasadach wzajemności; wkładki mają być możliwie nizkie, rozłożone na raty *miesięczne;* śmierć osoby, która ubezpieczyła dziecko, może znosić dalszą

opłatę składek, ale nie zwalnia towarzystwa od przyjętych zobowiązań. Co się tyczy sposobu wypłacania reszty ubezpieczonej, to projektodawca proponuje, by towarzystwo nie wypłacało jej rodzicom, lecz przelewało bezpośrednio, jako wpisowe, do kasy szkoły, wskazanej przez rodziców lub opiekunów dziecka. Inne szczegóły, jak tworzenie stypendjów z dochodów i t. p., pomijamy jako utopijne lub możliwe do urzeczywistnienia w dalekiej przyszłości.

Odroczenie Zjazdu Oświatowo-Kulturalnego.

Biuro Zjazdu nadsyła następujący komunikat:

I-szy Zjazd Oświatowo-kulturalny nie odbędzie się w wyznaczonym terminie, t. j. w pierwszych dniach listopada, z powodu okoliczności częściowo nieprzewidzianych, częściowo niezależnych od woli uczestników. Biuro Zjazdu nadal będzie funkcjonowało, pracując nad urzeczywistnieniem tego porozumienia się działaczy na polu oświatowem.

Zjazd odbędzie się w styczniu 1908 r. Biuro Zjazdu prosi o dalsze nadsyłanie streszczeń i referatów do d. 15 grudnia.

Reformy w nauczaniu matematyki w szkole francuskiej.

Znany filozof Liard, wice-rektor akademji paryskiej, wydał obszerny okólnik, omawiający stan obecny matematyki w szkole średniej i pożądane zmiany w jej nauczaniu.

Okólnik ten obowiązuje szkoły okręgu paryskiego, we Francji bowiem rząd ustala programy, dozór zaś nad ich wykonaniem oraz prawo dawania odpo-

wiednich wskazówek szkołom należy do miejscowych uniwersytetów.

Liard zaznacza przedewszystkim, że w klasach, zwanych literackiemi, wykład nie osiąga celu. Uczniowie lekceważą matematykę, za co odpowiedzialność spada na wykładających, którzy powinni przez dobór umiejętny zagadnień i zastosowań wpoić w ucznia przekonanie o wielkim znaczeniu praktycznym matematyki, a zarazem otworzyć mu oczy na jej doniosłość filozoficzną.

O wiele lepiej rzecz się ma w klasach t. zw. „matematyki specjalnej.“ Tu nowe programy znacznie zreformowały wykład; zwrócono należytą uwagę na zastosowania analizy, w gieometrji zaś analitycznej przeniesiono środek ciężkości z teorji ogólnych do zagadnień poszczególnych. „Zapewne, powiada Liard, wielkie teorje stanowią chlubę ducha ludzkiego i radość tych, co mają żądzę wiedzy. Ale pytam, jakie przygotowanie jest lepszym dla owych najliczniejszych, którzy potrzebują rozwinąć przedewszystkim sprawność i będą powołani do rozwiązywania zagadnień praktycznych; czy takie przygotowanie, które każdą kwestję stara się ująć samą w sobie, czy też to, które rozwiązanie zagadnień stosunkowo prostych uzależnia od teorji, dla większości młodych umysłów zbyt potężnej?“

Zaznaczywszy następnie parę prób samorzutnych reformy (np. zlanie wykładu algiebry i gieometrji analitycznej przez prof. jednego z liceów paryskich), przechodzi Liard do wykładu gieometrji elementarnej. Tu stan ogólny jest bardzo niezadowalający. Profesorowie nie przestrzegają ducha programów nowożytnych, nie dbają należycie o uprzystępnienie wykładu, przez co praca ucznia staje się bardziej pamięciową niż rozumową. „Jak pierwsze zetknięcie się dziecka z kwe-

stjami arytmetycznemi odbywa się na drodze doświadczalnej, nie zaś przez dogmatyzm, przez logikę czystą lub dowodzenia oderwane, tak samo sądzę, że dziecko, nawet dojrzalsze, może zainteresować się pytaniami gieometrycznemi tylko wówczasj gdy widzi ich powstawanie stopniowe z badania kształtów i ruchów pospolitych. Wywołując tę zmianę metody, nasi profesorowie zgadzali się zupełnie z wielkiemi matematykami... Jacobi powiada: ścisłość dowodzeń gieometrycznych jest wynalazkiem Greków; przynosi ona zaszczyt umysłowi ludzkiemu, ale jest strawą odpowiednią i zdrową tylko dla takich młodych ludzi, których umysł odznacza się już pewną dojrzałością; tylko w tym wypadku gieometrja logiczna staje się, jak gramatyka, prawdziwym narzędziem kształcenia inteligiencji.

Chodzi więc o to, by w wykładzie gieometrji posługiwać się doświadczeniem, by dziecka nie rzucać odrazu w świat pojęć oderwanych... Rzeczą profesora rozpoznać, zależnie od kwestji i od przygotowania uczniów, kiedy wystarcza samo doświadczenie, a kiedy trzeba się uciec do rozumowań. *Niemasz metody wykładu trudniejszej*, *wymagającej od nauczyciela większej uwagi*, *więcej inicjatywy i pomysłowości*; kto gardzi nią jako czymś „niższym,“ nie rozumie ani jej pożytku, ani doniosłości.

Powtarzam, wiele potrzeba pomysłowości... To też szczegółowe przepisy byłyby tu jeszcze mniej właściwe, niż gdzieindziej. Jako wskazówkę jednak i przykład mogę przytoczyć słowa p. inspektora akademji, który w swym raporcie tak się wyraża: „Instrukcje nakazują ciągłe odwoływanie się do pojęcia ruchu przy wykładzie początkowym gieometrji; w szczególności teorję równoległych każą powiązać z pojęciem doświad-

czalnym przesuwania się, teorję zaś prostych i płaszczyzn prostopadłych—z pojęciem ruchu obrotowego. Oto jak ja tą rzecz pojmuję. Weźmy teorję równoległych, o którą najwięcej było sporów. Uważam za sposób wyborny wprowadzenie pojęcia równoległości za pomocą ślizgania się ekierki wzdłuż linji; uczniowie lepiej się z tym pojęciem oswoją, głębiej je zrozumieją i przyswoją. Nie sądzę jednak, by *określenie* równoległości wypadało oprzeć na wyobrażeniu przesuwania się...“

Jak widzimy, przepisy francuskie dalekie są od wprowadzania do wykładu gieometrji zmian radykalnych, tak bardzo pożądanych. Niema tu mowy o sposobie nauczania heurystycznym, ani o zlaniu planimetrji z stereometrją; pozostawiono jako przedmiot odrębny trygonometrję, ten istny dziwoląg pedagogiczny i naukowy, nie zdołano też zerwać z tradycyjnemi sposobami dowodzenia twierdzeń, nie zastąpiono staroświeckich zadań-łamigłówek takiemi, któreby rozwijały intuicję przestrzeni, co jest przecie głównym celem gieometrji. Pomimo jednak takiej połowiczności, widzimy już znaczny postęp, i reforma programów, przed dwoma laty dokonana, będzie niezawodnie pierwszym początkiem dalszych, gruntownych zmian.

Ciekawa rzecz, kiedy nasi pedagogowie zdobędą się na wprowadzenie choćby tak skromnej reformy nauczania matematyki, jak francuska? Przecie i u nas, zwłaszcza w warszawskim kole matematyczno-fizycznym nie brak głosów, nawołujących do zmian gruntownych w tym kierunku, ale dotąd skutku pożądanego nawoływań nie widzimy.

Towarzystwo zwalczania analfabetyzmu.

16-go b. m. o godz. 8-ej wiecz., w lokalu związku bankowców, przy ulicy Marszałkowskiej 141, odbyło się zebranie organizacyjne Towarzystwa zwalczania analfabetyzmu.

Celem Towarzystwa jest szerzenie oświaty i podniesienie kulturalne spółobywateli. Do osiągnięcia tego celu służyć mają: organizacja kompletów i kursów dla dorosłych i młodzieży, zakładanie szkół początkowych dla dzieci, nauka pisania, czytania i początków arytmetyki, organizowanie systematycznych pogadanek i odczytów z różnych dziedzin nauki, wydawnictwa i popieranie dzieł popularnych, zakładanie bibljotek i czytelni, zwiedzanie galerji i muzeów pod kierownictwem osób kompetentnych, oraz urządzanie wycieczek, widowisk, koncertów i t. p.

Językiem wykładowym w poszczególnych kompletach lub kursach dla dorosłych i młodzieży jest ten, którego żądają słuchacze, a w szkołach—według żądania rodziców.

Terenem działalności Towarzystwa jest 10 gubernji Królestwa, w których Towarzystwo ma prawo otwierania oddziałów. Towarzystwo jest bezpartyjne i obcą mu jest działalność polityczna.

Członkami Towarzystwa mogą być wszyscy pełnoletni mieszkańcy Królestwa Polskiego, bez różnicy wyznania, płci i narodowości.

Członkowie rzeczywiści płacą 1 rb. rocznej składki, a członkowie popierający—4 rb.

Ci, którzy pamiętają gorące dyskusje w Stowarzyszeniu Kursów dla analfabetów dorosłych na temat o wykładach w żargonie, rozumieją, gdzie należy szukać pobudek do utworzenia nowej organizacji o ana-

logicznych zadaniach. Mamy jeszcze jeden przykład, że nie potrafimy być tolerancyjnemi i nie umiemy sobie wytworzyć zgodnego spółżycia nawet na polu spokojnej pracy kulturalnej. Tak jednak, czy inaczej na polu tym pozostaje jeszcze wiele do zrobienia, pracy kulturalnej nie mamy jeszcze za dużo i dla tego od każdej organizacji kulturalnej możemy się spodziewać pożytecznej działalności.

Uwaga: Na str. 222 należy poprawić następujace błędy: w 10-ym wierszu od góry napisano „w Częstochowie"—powinno być: „w Częstoniewie"; w wierszu 17-ym zamiast „D-ra Majera Barabana" powinno być: „D-ra Majera Bałabana."

Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Podajemy do wiadomości Czytelników naszych,

którzy prenumerują „NOWE TORY"

za pośrednictwem

Księgarni A. STRAUCHA w Łodzi,

że p. Strauch, nie zważając na przypomnienia i prośby z naszej strony, dotychczas nie opłacił prenumeraty za pierwsze półrocze b. r., jakkolwiek takową niewątpliwie od prenumeratorów w swoim czasie pobrał. Następnie p. Strauch, chcąc nam uniemożliwić zawieszenie wysyłania jemu pisma w 2-gim półroczu, co byłoby koniecznym następstwem ignorowania przez niego wszystkich naszych listów, użył fortelu, zamawiając sobie odpowiednią ilość egzemplarzy w księgarni Centnerszwera w Warszawie i opłacając tej księgarni prenumeratę za 2-gie półrocze r. b.

Poddając postępek p. *Straucha* pod sąd opinji publicznej, w szczególności zaś opinji jego klijentów, rozpoczynamy jednocześnie inne kroki w celu zmuszenia jego do wypłacenia nam należności.

Administracja

„NOWYCH TORÓW."

Wyszedł z druku „Poradnik dla Samouków," Część VI, zeszyt I-szy p. t.

„DZIEJE MYŚLI"

T I. **Treść:** O rozwoju metod badań nauk. opr. *W. Heinrich.*
Wiedza ludów pierwotnych . . „ *L. Krzywicki.*
Dzieje myśli . . . . „ *S. Kramsztyk.*
Rys rozwoju fizyki. . . . . . . „ *L. Bruner.*
Warszawa, 1907, str. XXXI+296 z 82 ilustracjami w tekście. Cena rb. 1. kop. 50.

T. II. **Treść:** Rozwój nauki o ziemi . . *W. Nałkowski.*
Historja n. biologicznych . *J. Nusbanm.*
Historja n. antropologicznych *L. Krzywicki.*
Warszawa, 1907, str. 470 z 40 ilustracjami i 2 mapami. C. 2 r.

Wkrótce ukażą się:
Dalsze tomy **„Dziejów Myśli"** oraz wyd. drugie V cz. Poradn. p. t. „Świat i Człowiek",
Skład główny w Księgarni Naukowej, Krucza 44 w Warszawie.

Poradnik dla samouków,

wydawany z zapomogi Kasy pomocy naukowej im. Mianowskiego, zawiera wskazówki do czytania systematycznego w zakresie wszystkich działów naukowych, począwszy od książek popularnych, oraz wykłady wiadomości niezbędnych dla celów samouctwa, pojętego w najszerszym znaczeniu słowa (wykształcenie element., średnie i wyższe).

Katalog rozumowany Poradnika dla Samouków.
(wskazówki dla korzystających z Porad.). Cena 5 kop.

SKŁAD GŁÓWNY w KSIĘGARNI NAUKOWEJ
Krucza 44, w Warszawie.

ZNAKOMITY podręcznik PAWŁA BERTA

„Kurs elementarny nauk przyrodniczych"

w tłumaczeniu **Anny Kratzer** z 48 wyd. franc.

Tom I — Rok pierwszy — dla dzieci od 7—10 lat. Cena 50 kop.
Tom II — Rok drugi — dla dzieci od 10—12 lat. Cena 65 kop.
Tom III — Rok trzeci — dla dzieci od 12—15 lat. Cena 1 rb. 15 k.

W opr. pierwsze 2 tomy o 15 k. drożej., tom III — o 20 k. drożej.

Sprzedaje się we wszystkich księgarniach.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY

„Russkaja Szkoła.“

Istnienia rok 18-ty.

Program pisma: 1) zagadnienia reformy ogólnej systemu wychowania; 2) sprawy najpilniejsze w dziedzinie szkolnictwa; 3) zagadnienia ogólne, dotyczące wychowania i wykształcenia; 4) psychologja pedagogiczna; 5) higjena szkolnictwa; 6) dzieje szkół; 7) metodyka wykładu; 8) utwory beletrystyczne na tle życia szkolnego oraz wspomnienia ze szkół; 9) przegląd najnowszych prądów w dziedzinie wiedzy (fejleton naukowy); 10) działalność instytucji państwowych i społecznych na polu oświatowym (Duma Państwowa, ziemstwa i t. p.); 11) szkoła zagranicą; 12) szkoły innych narodowości w państwie; 13) szkoła elementarna; 14) szkoła miejska; 15) szkoła średnia; 16) szkoła wyższa; 17) szkoła zawodowa; 18) sprawa wykształcenia kobiet, 19) kształcenie się poza szkołą.

Prócz artykułów w działach powyższych, pismo podaje: 1) krytykę i bibljografję dzieł pedagogicznych i popularno-naukowych; 2) przegląd pism pedagogicznych; 3) przegląd czasopiśmiennictwa dla dzieci; 4) kronikę spraw oświatowych w Europie Zachodniej; 5) kronikę wykształcenia elementarnego; 6) kronikę bibljotek ludowych; 7) kronikę szkół niedzielnych; 8) kronikę szkół zawodowych; 9) z chwili bieżącej; 10) varia; 11) rozporządzenia rządowe.

Pismo RUSSKAJA SZKOŁA wychodzi zeszytami miesięcznemi, objętości conajmniej *piętnastu arkuszy*. Prenumerata wynosi: w Petersburgu bez odnoszenia 7 rb., z odnoszeniem 7 rb. 50 kop., z przesyłką pocztową 8 rb., zagranicą 9 rb. rocznie. *Nauczyciele ludowi* prenumerujący pismo na rachunek własny, mogą je otrzymywać za opłatą roczną 6 rb. (płatne w dwuch ratach). Miasta i ziemstwa, o ile prenumerują przynajmniej 10 egz., otrzymują 15% rabatu. Księgarniom dajemy 5% komisow. rocznie.

Pismo otrzymało medal złoty na wystawie „Swiat dziecięcy“ w r. 1904 r.

Adres Redakcji: Petersburg, ul. Ligowska 1.